INTERNATIONAL EJER CONGRESS

IXth International Eurasian Educational Research Congress

Bildiri Özetleri Kitabı

EJERCongress 2022 ABSTRACTS

22-25 June 2022
22-25 Haziran 2022



Ege University İzmir/Turkey

PennState Harrisburg

ANI yayıncılık

IXth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCongress 2022 ABSTRACTS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

22-25 June 2022 / Ege University - İzmir

22-25 Haziran 2022 / Ege Üniversitesi - İzmir

ANI YAYINCILIK

ANKARA

IXth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCongress 2022 ABSTRACTS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

22-25 June 2022 / Ege University - İzmir

22-25 Haziran 2022 / Ege Üniversitesi - İzmir

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar / Ankara
Basım tarihi : 1 Temmuz 2022
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Fax 0 312 425 81 11
info@aniyayincilik.com.tr
ejercongress@gmail.com
www.http://.aniyayincilik.com.tr

e-ISBN: 978-605-170-738-9

KURUL BAŞKANLARI

Kongre Onursal Başkanları
Prof. Dr. Necdet BUDAK, Ege Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, EJER Kurucu Editörü

Kongre Başkanları
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI, Penn State Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Alper BAŞBAY, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı
Doç. Dr. Öner USLU

Kongre Alan Koordinatörü
Doç. Dr. Funda NAYIR

Kongre Sekreteri
Özgür GÜLER
Deniz ÖZGÜN
Özge YÜKSEK

Medya Sorumlusu
Hilal DOĞRUKARTAL AKÇAKAYA

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Pınar ÇAVAŞ – Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Şakire OCAK KARABAY – Ege Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Soner YILDIRIM – Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Nilay BÜMEN – Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ – Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Funda NAYIR – Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL – Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık KIŞLA – Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Dizar ERCİVAN ZENCİRCİ – Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal ALTIPARMAK – Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR – Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Burak AYDIN – Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Mine ALADAĞ – Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem ENGİN – Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır NAMDAR – Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Duygu METİN PETEN – Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra KANLI – Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selda ŞAN – Ege Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Ebru KABAKÇI – Ege Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Elif Kübra DEMİR – Ege Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Beril CEYLAN – Ege Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Gamze BİLİR SEYHAN – Ege Üniversitesi

ULUSLARARASI DÜZENLEME KOMİTESİ

Prof. Dr. Christian Faltis, Kaliforniya Üniversitesi, Davis, ABD
Prof. Dr. Gery McNamara, Dublin Şehir Üniversitesi, Dublin, İRLANDA
Prof. Dr. James Banks, Washington Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Jennifer Mahon, Nevada Üniversitesi, Reno, ABD
Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin Şehir Üniversitesi, Dublin, İRLANDA
Prof. Dr. Lynn Burlbaw, Texas A&M Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Mokter Hossain, Alabama Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Stephen Lafer, Nevada Üniversitesi, Reno, ABD
Prof. Dr. Senel Poyrazli, Penn State Üniversitesi, PA, ABD
Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi , Eskişehir, Türkiye
Prof. Dr. Ayse Çiftçi, Purdue Üniversitesi, IN, ABD
Prof. Dr. Mustafa Gündüz, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tao Wang, Washington Üniversitesi, Bothell, ABD

BİLİM KURULU

Prof. Dr. A. Cendel KARAMAN
Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Prof. Dr. Abdülkadir MASKAN
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
Prof. Dr. Adile Aşkım KURT
Prof. Dr. Adnan BOYACI
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ
Prof. Dr. Adnan KAN
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Prof. Dr. Adnan PINAR
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Prof. Dr. Ahmet DUMAN
Prof. Dr. Ahmet IŞIK
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN
Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
Prof. Dr. Ahmet SABAN
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK
Prof. Dr. Ahmet Zafer GÖKÇAKAN
Prof. Dr. Alev DOĞAN
Prof. Dr. Alev ÖNDER
Prof. Dr. Ali BALCI
Prof. Dr. Ali BÜLBÜL
Prof. Dr. Ali ERSOY
Prof. Dr. Ali ESGİN
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Prof. Dr. Ali MEYDAN
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Prof. Dr. Ali SABANCI
Prof. Dr. Ali TAŞ
Prof. Dr. Ali TAŞKIN
Prof. Dr. Ali ÜNAL
Prof. Dr. Alim KAYA
Prof. Dr. Alper ÇİLTAŞ
Prof. Dr. Andrey A. KISELNIKOV
Prof. Dr. Yeter ŞAHİNER
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN
Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH
Prof. Dr. Yusif MAMMADOV
Prof. Dr. Yusuf BUDAK
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Zekeriya GÜNEY
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜL
Prof. Dr. Zerrin TURAN
Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL
Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
Prof. Dr. Zuhal OKAN
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK
Doç. Dr. Abdullah Cem ÖZAL
Doç. Dr. Abdullah MERT
Doç. Dr. Abdullah UĞUR
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN
Doç. Dr. Abidin DAĞLI
Doç. Dr. Adem Peker
Doç. Dr. Adnan TAŞGIN
Doç. Dr. Ahmet AYIK
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL
Doç. Dr. Ahmet CİHANGİR
Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN
Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN
Doç. Dr. Ahmet YAMAÇ
Doç. Dr. Ahmet YILDIZ
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU
Doç. Dr. Ali Gürsan SARAÇ
Doç. Dr. Ali KIŞ
Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ
Doç. Dr. ALİ MERÇ
Doç. Dr. Ali ÖZKAYA
Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL
Doç. Dr. Ali YILDIZ
Doç. Dr. Aliye Erdem HARBELİOĞLU
Doç. Dr. Alper SİNAN

Prof. Dr. Anita PIPERE
Prof. Dr. Antonio E. PUENTE
Prof. Dr. Arda ARIKAN
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ
Prof. Dr. Asiye İVRENDİ
Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU
Prof. Dr. Atılgan ERÖZKAN
Prof. Dr. Atila YILDIRIM
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Dr. Aycan Çiçek SAĞLAM
Prof. Dr. Aydın BALYER
Prof. Dr. Ayfer ALPER
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Prof. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ
Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN
Prof. Dr. Ayla OKTAY
Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Prof. Dr. Ayşe AYPAY
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Prof. Dr. Ayşe ÇİFTÇİ
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
Prof. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Prof. Dr. AYŞEGÜL AMANDA JANE AUDREY YEŞİLBURSA
Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
Prof. Dr. Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS
Prof. Dr. Ayten GENÇ
Prof. Dr. Ayten ULUSOY
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ
Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ
Prof. Dr. Bahadır YANIK
Prof. Dr. Bahar DEMİR
Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bayram BIÇAK
Prof. Dr. Bayram TAY
Prof. Dr. Beatrice ADEARA
Prof. Dr. Belma HANEDAR
Prof. Dr. Belma TUĞRUL
Prof. Dr. Berrin AKMAN
Prof. Dr. Berrin BAYDIK
Prof. Dr. Bilal DUMAN
Prof. Dr. Bilge CAN
Prof. Dr. Binnur İlter GENÇ
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
Prof. Dr. Birgit PEPIN
Prof. Dr. Birsen DOĞAN
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU
Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU
Prof. Dr. Cahit KAVCAR
Prof. Dr. Canan ASLAN

Doç. Dr. Alper YETKİNER
Doç. Dr. Arif BAKLA
Doç. Dr. Arslan BAYRAM
Doç. Dr. Arzu ARIKAN
Doç. Dr. Arzu KARÇKAY TAŞDELEN
Doç. Dr. Arzu ÖZKAN CEYLAN
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE
Doç. Dr. Aslı TAYLI
Doç. Dr. Ayalp Talun İNCE
Doç. Dr. Ayhan BABAROĞLU
Doç. Dr. Aylin ÇAM
Doç. Dr. Aynur BİLİR
Doç. Dr. Aysel ÇOBAN
Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN
Doç. Dr. Aysel TÜFEKÇİ
Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN
Doç. Dr. Ayşe ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Ayşe MEMİŞ
Doç. Dr. Ayşe Nesibe ÖNDER
Doç. Dr. Ayşe OKVURAN
Doç. Dr. AYŞE SAVRAN GENCER
Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK
Doç. Dr. Ayşe YENİLMEZ
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR
Doç. Dr. Ayşegül DERMAN
Doç. Dr. Ayşen ESEN ÇOBAN
Doç. Dr. Ayşenur Kutluca CANBULAT
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI
Doç. Dr. Bahadır NAMDAR
Doç. Dr. Bahadır YILDIZ
Doç. Dr. BAKİ DUY
Doç. Dr. Baki ŞAHİN
Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN
Doç .Dr. Barış EROĞLU
Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR
Doç. Dr. Behsat SAVAŞ
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ
Doç. Dr. Berna ARSLAN
Doç. Dr. Berna AYGÜN
Doç. Dr. Berna AYTAÇ
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN
Doç. Dr. Berna GÜCÜM
Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN
Doç. Dr. Bertan AKYOL
Doç. Dr. Beyza KAPÇAK IŞIKSUNGUR
Doç. Dr. Bilge UZUN
Doç. Dr. Birgül ÇAKIR
Doç. Dr. Birsel AYBEK
Doç. Dr. Buket KORKUT RAPTİS
Doç. Dr. Buket YAKMACI GÜZEL
Doç. Dr. Burcu AKHUN
Doç. Dr. Burcu ANILAN
Doç. Dr. Burcu ATAR
Doç. Dr. Burcu BECEREN ÖZDEMİR
Doç. Dr. Burcu ŞENLER
Doç. Dr. Burçak BOZ
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR
Doç. Dr. Burçin TÜRKKAN
Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Canan KOÇ

Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Prof. Dr. Celal BAYRAK
Prof. Dr. Celal Tayyar UĞURLU
Prof. Dr. Cem Ali GİZİR
Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI
Prof. Dr. Cem GÜZELLER
Prof. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ
Prof. Dr. Cemalettin İPEK
Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN
Prof. Dr. Cevat ELMA
Prof. Dr. Christian FALTIS
Prof. Dr. Christoph WULF
Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Çığıl AYKUT
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL
Prof. Dr. Danny WYFFELS
Prof. Dr. David BRIDGES
Prof. Dr. Demet YAYLI
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU
Prof. Dr. Derin ATAY
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER
Prof. Dr. Derya YAYLI
Prof. Dr. Didem Müge SİYEZ
Prof. Dr. Dilek TANIŞLI
Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI
Prof. Dr. Donna MERTENS
Prof. Dr. Dursun DİLEK
Prof. Dr. Duygu ANIL
Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL
Prof. Dr. Efe AKBULUT
Prof. Dr. Ekber TOMUL
Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Prof. Dr. Elif SAZAK PINAR
Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN
Prof. Dr. Emel ÖZDEMİR ERDOĞAN
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU
Prof. Dr. Emre ÜNAL
Prof. Dr. Eray ÇELİK
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI
Prof. Dr. Erdinç DURU
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE
Prof. Dr. Eren CEYLAN
Prof. Dr. Erhan ERTEKİN
Prof. Dr. Erkut KONTER
Prof. Dr. Erol KUYURTAR
Prof. Dr. Ersen YAZICI
Prof. Dr. Erten GÖKÇE
Prof. Dr. Esin ATAV
Prof. Dr. Esma BULUŞ KIRIKKAYA
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER
Prof. Dr. F. Ebru İKİZ
Prof. Dr. Fatime BALKAN KIYICI
Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ÇELİKKAYAPINAR

Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN
Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU
Doç. Dr. Cem Sinan ARSLAN
Doç. Dr. Cem TOPSAKAL
Doç. Dr. Cemal KALSEN
Doç. Dr. Cenk AKBIYIK
Doç. Dr. Cihat DEMİR
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Doç. Dr. Çağla GÜR
Doç. Dr. Çetin TÜRKYILMAZ
Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Doç. Dr. Davut SARITAŞ
Doç. Dr. Demet BARAN BULUT
Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU
Doç. Dr. Derya ASI
Doç. Dr. Didem AKYÜZ
Doç. Dr. Didem ÇETİN
Doç. Dr. Didem KILIÇ MOCAN
Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER
Doç. Dr. Dilek GENÇTANRIM KURT
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL
Doç. Dr. Duygu SÖNMEZ
Doç. Dr. Ebru AYLAR
Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Doç. Dr. Ege AKGÜN
Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT
Doç. Dr. Elif Bengi ÜNSAL ÖZBERK
Doç. Dr. Elvan GÜNEL
Doç. Dr. Elvan ŞAHİN
Doç. Dr. Emine ÇİL
Doç. Dr. Emine DURMUŞ
Doç. Dr. Emine ÖNEN
Doç. Dr. Emine ZEHRA TURAN
Doç. Dr. Emrah GÜL
Doç. Dr. Ender DURUALP
Doç. Dr. Engin ADER
Doç. Dr. Enver YOLCU
Doç. Dr. Erdal ARSLAN
Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER
Doç. Dr. Eren Halil ÖZBERK
Doç. Dr. Eren VURAL
Doç. Dr. Ergül DEMİR
Doç. Dr. Erkan ÇER
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Doç. Dr. Erkan KÜLEKÇİ
Doç. Dr. Erkan TABANCALI
Doç. Dr. Erol ÖZÇELİK
Doç. Dr. Ersin KARADEMİR
Doç. Dr. Ersin TÜRE
Doç. Dr. Ertuğ CAN
Doç. Dr. Esme HACIEMİNOĞLU
Doç. Dr. Esra BOZKURT ALTAN
Doç. Dr. Evren ŞUMUER
Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ
Doç. Dr. Evrim ERBİLGİN
Doç. Dr. Eylem DAYI
Doç. Dr. Eylem Gökçe TÜRK
Doç. Dr. Ezgi GÜVEN YILDIRIM
Doç. Dr. Ezgi TOPLU Demirtaş
Doç. Dr. Fadime ULUSOY
Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER

Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ
Prof. Dr. Fatma Hülya ÖZCAN
Prof. Dr. Fatma MIZIKACI
Prof. Dr. Fatma ÖZMEN
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Prof. Dr. Feride BACANLI
Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN
Prof. Dr. Figen ÇOK
Prof. Dr. Figen ERSOY
Prof. Dr. Filiz BİLGE
Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR
Prof. Dr. Fulya Öztaş
Prof. Dr. Funda ACARLAR
Prof. Dr. Füsun GÜLDEREN ALACAPINAR
Prof. Dr. Gabil ADİLOV
Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Prof. Dr. Gery MCNAMARA
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN
Prof. Dr. Gökay YILDIZ
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR
Prof. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT
Prof. Dr. Gülfem Sezen BALÇIKANLI
Prof. Dr. Günseli YILDIRIM
Prof. Dr. Gürcan GÜRGEN
Prof. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR
Prof. Dr. Hacer Hande UYSAL
Prof. Dr. Hafize KESER
Prof. Dr. Hakan ATILGAN
Prof. Dr. Hakan SERT
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR
Prof. Dr. Halise Pelin KARASU
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN
Prof. Dr. Hamit YOKUŞ
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
Prof. Dr. Handan GÜNEŞ
Prof. Dr. Hanife AKAR
Prof. Dr. Hasan ARSLAN
Prof. Dr. Hasan BAĞCI
Prof. Dr. Hasan COŞKUN
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
Prof. Dr. Hasan HALUK ERDEM
Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY
Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSU
Prof. Dr. Hasan PEKMEZCİ
Prof. Dr. Hasan ŞEKER
Prof. Dr. Hasan ÜNDER
Prof. Dr. Hatice AKKOÇ
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU
Prof. Dr. Hatice BEKİR
Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI
Prof. Dr. Hatice Nur ERKIZA

Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ
Doç. Dr. Fatih KEZER
Doç. Dr. Fatih YILMAZ
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA
Doç. Dr. Fatma TEZCAN
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Fatoş KORKMAZ
Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR
Doç. Dr. Ferhan GÜNDÜZ
Doç. Dr. Fevziye SAYILAN KOCAYİĞİT
Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL
Doç. Dr. Filiz AKAR
Doç. Dr. Fulya ZORLU
Doç. Dr. Funda NAYIR
Doç. Dr. Gamze ABUR
Doç. Dr. Gamze SART
Doç. Dr. Gizem UYUMAZ
Doç. Dr. Gökçe GÖKALP
Doç. Dr. Gökhan ATİK
Doç. Dr. Gökhan ÖZTÜRK
Doç. Dr. Göksu Gözen ÇITAK
Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE
Doç. Dr. Gözdegül ARIK KARAMIK
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK
Doç. Dr. Gülfem SARPKAYA AKTAŞ
Doç. Dr. Güliz AYDIN
Doç. Dr. Güliz KARAARSLAN SEMİZ
Doç. Dr. Gülseren KARAGÖZ AKAR
Doç. Dr. Gülsüm AKYOL
Doç. Dr. Gülten KOÇ
Doç. Dr. GÜNEŞ SALI
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA
Doç. Dr. Hakan IŞIK
Doç. Dr. Hakan KOĞAR
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
Doç. Dr. Hale KOÇER
Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA
Doç. Dr. Halim ÇAVUŞOĞLU
Doç. Dr. Halise Kader ZENGİN
Doç. Dr. Halit KARALAR
Doç. Dr. Harun ŞAHİN
Doç. Dr. Hasan ESİCİ
Doç. Dr. Hasan Şahin KIZILCIK
Doç. Dr. Hatice COŞKUN
Doç. Dr. Hatice FIRAT
Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA
Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK
Doç. Dr. Hayal YAVUZ GÜZEL
Doç. Dr. Hayriye TUĞBA ÖZTÜRK
Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN
Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL
Doç. Dr. Hülya ERCAN
Doç. Dr. Hülya ERTAŞ
Doç. Dr. İbrahim TANRIKULU
Doç. Dr. İdil AKSÖZ EFE
Doç. Dr. İdris KAYA
Doç. Dr. İlhan KARATAŞ
Doç. Dr. İlker CIRIK

Prof. Dr. Hatice ODACI
Prof. Dr. Havva YAMAK
Prof. Dr. Hayat BOZ
Prof. Dr. Hayati AKYOL
Prof. Dr. Hayri ERTAN
Prof. Dr. Hediye Şule AYCAN
Prof. Dr. Hilal AKTAMIŞ
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Prof. Dr. Hülya GÜR
Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI
Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER
Prof. Dr. Hüseyin YOLCU
Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL
Prof. Dr. İbrahim GÜNER
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Prof. Dr. İlbilge DÖKME
Prof. Dr. İlhan ERDEM
Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI
Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL
Prof. Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN
Prof. Dr. İnayet AYDIN
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Prof. Dr. İsmail DOĞAN
Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Prof. Dr. İsmail Özgür SOĞANCI
Prof. Dr. İsmail SEÇER
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU
Prof. Dr. James BANKS
Prof. Dr. Jennifer MAHON
Prof. Dr. Joe O'HARA
Prof. Dr. Jordanescu EUGEN
Prof. Dr. Kamile DEMİR
Prof. Dr. Kamuran TARIM
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Prof. Dr. Kaya YILDIZ
Prof. Dr. Kaya YILMAZ
Prof. Dr. Kazım ÇELİK
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI
Prof. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN
Prof. Dr. Kenan ÖZCAN
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Prof. Dr. Kürşat EĞİLMEZ
Prof. Dr. Kürşat ERBAŞ
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Prof. Dr. Kyunghwa LEE
Prof. Dr. Lale ALTINKURT
Prof. Dr. Levent MERCİN
Prof. Dr. Levent TURAN
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU

Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU
Doç. Dr. İsmail HAKKI KIZILOLUK
Doç. Dr. Jacqueline GUSTAFSON
Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ
Doç. Dr. Kamil YILDIRIM
Doç. Dr. Kenan DEMİR
Doç. Dr. Kevser BAYKARA
Doç. Dr. Laura M. Reid MARKS
Doç. Dr. Levent YAYCI
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU
Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN
Doç. Dr. Maide ORÇAN
Doç. Dr. Martha LASH
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR
Doç. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR
Doç. Dr. Mehmet ULAŞ
Doç. Dr. Melahat DEMİRBİLEK
Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ
Doç. Dr. Melihan ÜNLÜ
Doç. Dr. Meltem GÖNDEN
Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN
Doç. Dr. Merve Lütfiye ŞENTÜRK
Doç. Dr. Merve ÜNAL
Doç. Dr. Meryem ALTUN EKİZ
Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Metin AŞÇI
Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Doç. Dr. Mine ALADAĞ
Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI
Doç. Dr. Murat AKYILDIZ
Doç. Dr. Murat ERTEN
Doç. Dr. Mustafa ALTINKÖK
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU
Doç. Dr. Mustafa GİRGİN
Doç. Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU
Doç. Dr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK
Doç. Dr. Mustafa KIŞOĞLU
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL
Doç. Dr. Mustafa SEVER
Doç. Dr. Mücahit KÖSE
Doç. Dr. Müge ADNAN
Doç. Dr. Müge ŞEN
Doç. Dr. Münevver İLGÜN DİBEK
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ
Doç. Dr. Nebiye KORKMAZ
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Necla EKİNCİ
Doç. Dr. Necmettin TEKER
Doç. Dr. Nermin KARABACAK
Doç. Dr. Nesrin Diler SÖNMEZ
Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ
Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Doç. Dr. Nilgün Açık ÖNKAŞ
Doç. Dr. Nilgün TAŞTAN
Doç. Dr. Nilüfer ÖZCAN DEMİR
Doç. Dr. Nurgül Akmanoğlu
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK

Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ
Prof. Dr. Lynn BURLBAW
Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Prof. Dr. Mediha SARI
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN
Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN
Prof. Dr. Mehmet ELGÜN
Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
Prof. Dr. Mehmet Halil SOLAK
Prof. Dr. Mehmet YILMAZ
Prof. Dr. Mehmt AKİF SÖZER
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK
Prof. Dr. Melek DEMİREL
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Meliha YILMAZ
Prof. Dr. Meral GÜVEN
Prof. Dr. Meral UYSAL
Prof. Dr. Metin PİŞKİN
Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER
Prof. Dr. Mithat AYDIN
Prof. Dr. Mokter HOSSAIN
Prof. Dr. Mualla AKSU
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM
Prof. Dr. Murat BALKIS
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Prof. Dr. Murat TAŞDAN
Prof. Dr. Musa DİKMENLİ
Prof. Dr. Mustafa BAHŞİ
Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Dr. Mustafa Levent İNCE
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN
Prof. Dr. Müge ARTAR
Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Prof. Dr. Naim UZUN
Prof. Dr. Nebil REYHANİ
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Necdet KONAN
Prof. Dr. Necla COŞKUN
Prof. Dr. Necmi GÖKYER
Prof. Dr. Nejla YÜRÜK
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN
Prof. Dr. Neriman ARAL
Prof. Dr. Nermin ÖNER KORUKLU
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN
Doç. Dr. Okan BULUT
Doç. Dr. Oktay ASLAN
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ
Doç. Dr. Onur ÇALIŞKAN
Doç. Dr. Onur İŞBULAN
Doç. Dr. Onur ÖZMEN
Doç. Dr. Orkide BAKALIM
Doç. Dr. Osman Raşit IŞIK
Doç. Dr. Oylum AKKUŞ
Doç. Dr. Ömer KUTLU
Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Doç. Dr. Ömür Gürel SELİMOĞLU
Doç. Dr. Ömür KOÇ
Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ
Doç. Dr. Özcan DOĞAN
Doç. Dr. Özden FİDAN
Doç. Dr. Özge Metin ASLAN
Doç. Dr. Özgür ULUBEY
Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY
Doç. Dr. Özlem ÇAKIR
Doç. Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU
Doç. Dr. Özlem TAGAY
Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK
Doç. Dr. Özlem YURT
Doç. Dr. Özlem YURT TARAKLI
Doç. Dr. Perihan GÜNEŞ
Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN
Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU
Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Doç. Dr. Pınar YILDIZ
Doç. Dr. Ramazan AKDOĞAN
Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Doç. Dr. Ramazan YILMAZ
Doç. Dr. Raşit AVCI
Doç. Dr. Recep ERCAN
Doç. Dr. Refik TURAN
Doç. Dr. Rıza AKYÜREK
Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Doç. Dr. Sabahat BURAK
Doç. Dr. Sabit MENTEŞE
Doç. Dr. Sabriye ŞENER
Doç. Dr. Sait ULUÇ
Doç. Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR
Doç. Dr. Salih ÇAKMAK
Doç. Dr. Salim SEVER
Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU
Doç. Dr. Sedat IŞIKLI
Doç. Dr. Sedat İNCE
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Doç. Dr. Seher YALÇIN
Doç. Dr. Selmin BİLEN
Doç. Dr. Semra SÜTGİBİ
Doç. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN
Doç. Dr. Serap EMİR
Doç. Dr. Serkan ARIKAN
Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN
Doç. Dr. Servet GÖZETLİK
Doç. Dr. Seval DENİZ KILIÇ

Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER
Prof. Dr. Neşe GÜLER
Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ
Prof. Dr. Nevide DELLAL
Prof. Dr. Nevin SAYLAN
Prof. Dr. Nihat AYCAN
Prof. Dr. Nihat ŞAD
Prof. Dr. Nil DUBAN
Prof. Dr. Nilgün METİN
Prof. Dr. Nilgün SEÇKEN
Prof. Dr. Nilgün YENİCE
Prof. Dr. Nilüfer KAHRAMAN
Prof. Dr. Nilüfer KÖSE
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK
Prof. Dr. Nuri DOĞAN
Prof. Dr. Nusret KAVAK
Prof. Dr. Nükhet ÇIKRIKÇI
Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Dr. Osman ÇİMEN
Prof. Dr. Osman TİTREK
Prof. Dr. Oya Gülendam ERSEVER
Prof. Dr. Ozana URAL
Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK
Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN
Prof. Dr. Özgül KELEŞ
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof. Dr. Özgür YILDIZ
Prof. Dr. Özlem KARAIRMAK
Prof. Dr. Özlem KORAY
Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Prof. Dr. Perihan Dinç Artut
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Prof. Dr. Pınar SARPKAYA
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Refik BALAY
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT
Prof. Dr. Rıfat MİSER
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
Prof. Dr. S. Renan SEZER
Prof. Dr. S. Şengül ANAGÜN
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Dr. Sadık KARTAL
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU
Prof. Dr. Saide ÖZBEY
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI
Prof. Dr. Sait BULUT
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Dr. Salih ŞAHİN

Doç. Dr. Seval KÜÇÜKTEPE
Doç. Dr. Sevda BARUT
Doç. Dr. Sevilay KİLMEN
Doç. Dr. Sevim SEVGİ
Doç. Dr. Sevinc ALİYEVA
Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT
Doç. Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Doç. Dr. Sezgi SARAÇ
Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA
Doç. Dr. Simla COURSE
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Doç. Dr. Sinem Seze EVCAN
Doç. Dr. Sonnur KÜÇÜK KILIÇ
Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ
Doç. Dr. Suat CAKOVA
Doç. Dr. Sunagül SANİ BOZKURT
Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ
Doç. Dr. Sündüs YERDELEN
Doç. Dr. Şadan ÖKMEN
Doç. Dr. Şahin DANİŞMAN
Doç. Dr. Şahin KESİCİ
Doç. Dr. Şakir ÇINKIR
Doç. Dr. Şemseddin GÜNDÜZ
Doç. Dr. Şenay YAPICI
Doç. Dr. Şenol SEZER
Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN
Doç. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Şeyda Deniz TARIM
Doç. Dr. Şeyma Şengil AKAR
Doç. Dr. Şükran KILIÇ
Doç. Dr. Tarık SOYDAN
Doç. Dr. Temel TOPAL
Doç. Dr. Tezcan KARTAL
Doç. Dr. Tuba YOKUŞ
Doç. Dr. Tuğba HORZUM
Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖR
Doç. Dr. Tuğba SARI
Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ
Doç. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN
Doç. Dr. Tülin Şener KILINÇ
Doç. Dr. Türkan AKSU
Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ
Doç. Dr. Uğur AKIN
Doç. Dr. Ümit DEMİRAL
Doç. Dr. Ümüt AKAGÜNDÜZ
Doç. Dr. Ünal BOZYER
Doç. Dr. Vahit BADEMCİ
Doç. Dr. Veli BATDI
Doç. Dr. Yagut ALİYEVA
Doç. Dr. Yakup DOĞAN
Doç. Dr. Yalçın YALAKİ
Doç. Dr. Yasemin ESEN
Doç. Dr. Yasemin HACIOĞLU
Doç. Dr. Yasemin TAŞ
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL
Doç. Dr. Yunus PINAR
Doç. Dr. Yusuf SÜLÜN
Doç. Dr. Yücel FİDAN
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
Doç. Dr. Zekeriya ÇAM

Prof. Dr. Salih UŞUN
Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK
Prof. Dr. Savaş CEYLAN
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ
Prof. Dr. Sedat SEVER
Prof. Dr. Sedat UÇAR
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Prof. Dr. Seher SEVİM
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ
Prof. Dr. Sema BATU
Prof. Dr. Semra ERKAN
Prof. Dr. Semra SUNGUR
Prof. Dr. Serap ERDOĞAN
Prof. Dr. Serap NAZLI
Prof. Dr. Seval ERDEN
Prof. Dr. Seval FER
Prof. Dr. Sevgi AYDIN GÜNBATAR
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER
Prof. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR
Prof. Dr. Sezer CİHANER
Prof. Dr. Sezgin VURAN
Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU
Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Prof. Dr. Sinan AYAN
Prof. Dr. Sinan ERTEN
Prof. Dr. Soner POLAT
Prof. Dr. Soner YILDIRIM
Prof. Dr. Söngül TÜMKAYA
Prof. Dr. Stephen LAFER
Prof. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN
Prof. Dr. Süleyman CAN
Prof. Dr. Süleyman İNAN
Prof. Dr. Süleyman SOLAK
Prof. Dr. Sven PERSSON
Prof. Dr. Şendil CAN
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI
Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN
Prof. Dr. Şerife IŞIK
Prof. Dr. Şerife YÜCESOY
Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Prof. Dr. Şule BAYRAKTAR
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Şükran TOK
Prof. Dr. Şükrü ADA
Prof. Dr. Taner ALTUN
Prof. Dr. Tangül KABAEL
Prof. Dr. Tao WANG
Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Theo WUBBELS
Prof. Dr. Tohit GÜNEŞ
Prof. Dr. Tuba ADA
Prof. Dr. Tuğba ÇENGELCİ KÖSE
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ
Prof. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN
Prof. Dr. Turan PAKER
Prof. Dr. Turgay ÜNALAN
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ
Doç. Dr. Zeliha YAZICI
Doç. Dr. Zeynel HAYRAN
Doç. Dr. Zeynep ATİK
Doç. Dr. Zeynep EKEN
Doç. Dr. Zeynep UĞURLU
Doç. Dr. Zihniye OKRAY
Doç. Dr. Zöhre KANMAZ KAYA
Doç. Dr. Zeynep KILIÇ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet CAN
Dr. Öğr. Üyesi Ali İHSAN BENZER
Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT
Dr. Öğr. Üyesi Aysin ŞENEL
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe BENGİSOY
Dr. Öğr. Üyesi Başak KARATEKE
Dr. Öğr. Üyesi Betül BARUT
Dr. Öğr. Üyesi Birgül ÇAKIR YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL
Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER
Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Elif ÇİMŞİR
Dr. Öğr. Üyesi Emre EV ÇİMEN
Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN
Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM
Dr. Öğr. Üyesi Esin YILMAZ KOĞAR
Dr. Öğr. Üyesi Gonca ULUDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ
Dr. Öğr. Üyesi Güzin YASEMİN TUNÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÖKÇE BİLGİÇ
Dr. Öğr. Üyesi Işıl KELLEVEZİR
Dr. Öğr. Üyesi Kenan BULUT
Dr. Öğr. Üyesi M. EMRE SEZGİN
Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE
Dr. Öğr. Üyesi Murat Doğan ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Nihal KURUOĞLU MACCARIO
Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KURU ALICI
Dr. Öğr. Üyesi Özlem CEZİKTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Özlem MELEK ERBİL KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Sekvan KUZU
Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS
Dr. Öğr. Üyesi Sema ÜNLÜER
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KALAYCI
Dr. Öğr. Üyesi Sinan SCHREGLMANN
Dr. Öğr. Üyesi Türkan ÇELİK
Dr. Öğr. Üyesi Türker TOKER
Dr. Öğr. Üyesi Vesile AYKAÇ
Dr. Öğr. Üyesi Zerrin TOKER
Dr. Öğr. Üyesi Adem ÇİLEK
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN
Dr. Öğr. Üyesi Celal GÜLŞEN
Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS
Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY
Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT
Dr. Öğr. Üyesi Suna ÇÖĞMEN
Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül BOĞAR
Dr. Ali YILMAZ
Dr. Çiğdem AYTEKİN

Prof. Dr. Türkan ARGON
Prof. Dr. Türkan Doğan
Prof. Dr. Türkay Nuri TOK
Prof. Dr. Uğur SAK
Prof. Dr. Ursula CASANOVA
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY
Prof. Dr. Vesile ALKAN
Prof. Dr. Vivienne BAUMFİELD
Prof. Dr. Vural HOŞGÖRÜR
Prof. Dr. Yahya ALTINKURT
Prof. Dr. Yasemin BAYYURT
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Prof. Dr. Yasemin Gülbahar GÜVEN
Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ
Prof. Dr. Yasemin KOÇAKUSLUEL
Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR
Prof. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU

Dr. Göksel ERDEM
Dr. Ayşenur ÖZTÜRK
Dr. Pınar KIZILHAN
Dr. Ersin ŞAHİN
Dr. Ramazan ERTÜRK
Dr. Remzi YILDIRIM
Dr. Seçil Dayıoğlu
Öğr. Gör. Kazım ARTUT
Öğr. Gör. Dr. Mahmut ARIKAN
Öğr. Gör. Dr. Mehmet YAPICI
Öğr. Gör. Dr.Murat CANPOLAT
Arş. Gör. Burak ASMA
Arş. Gör. Dr. Aylin ALBAYRAK SARI
Arş. Gör. Dr. Burcu ULUTAŞ
Arş. Gör. Dr. Funda EKİCİ
Arş. Gör. Dr. H. Çiğdem YAVUZ
Arş. Gör. Dr. Nurcan TEKİN
Arş. Gör. Fatma Şeyma KOÇ
Arş. Gör. Fulya SOĞUKSU
Arş. Gör. Özge ERDEMLİ

İÇİNDEKİLER

Türkiye'nin Dış Ticareti Ve Dünya Pazarlarındaki Yerinin Lise Coğrafya Öğretimine Yansıması
Ali İlhan---- 1

Coğrafya Öğretiminde Coğrafi İşaret Kavramı ve Türkiye'deki Örnekleri
Ali İlhan---- 3

Preschool Teachers' Perceptions of Using Storygami as an Instructional Technique
Ebru Hasibe Tanju Aslışen, Görsev Sönmez---- 5

İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Mülteci Olan ve Olmayan Çocukların Okuma-Yazma Performanslarının Karşılaştırılması
Esra Acar Sengul, Gözde Akoğlu ---- 6

Does a child's play outdoors have a greater effect on the development of gross motor skills than indoors?
Zahra Fathirezaie, Kosar Abbaspour ---- 8

The effect of motor skills training based on multiple intelligence (musical intelligence) on academic excitement in primary school children
Seyed Hojjat Zamani Snai, Mir Ahmad Karimi Asl---- 10

Annelerin Baskın Ego Durumu İle Çocuk Yetiştirme Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Seda Nur Demir, Esin Sezgin---- 12

Fonolojik İşlemleme ile Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerinin Metin Okuma Akıcılığının Gelişimine Katkısının İncelenmesi
Cevriye Ergül, Gözde Akoğlu, Seher Yalçın, Meral Çilem Ökçün Akçamuş, Burcu Kılıç Tülü, Zeynep Bahap Kudret---- 15

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Algısının Metafor ve Resim Aracılığıyla İncelenmesi
Zeliha Solak ---- 17

The Learning Styles, Academic Achievement and Subjective Well-being of Immigrant Children: The Evidence from Northern Cyprus
Halil Yavuz, Şerife Özbiler ---- 19

Mapping the scientific research on children in the Covid-19 context: A large-scale bibliometric analysis
Nursel Yılmaz---- 21

"Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Programı"nın 60-72 Aylık Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi
Esra Doğanay Koç, Gülden Uyanık ---- 23

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Çalışma Belleği Üzerinde Ev İçi Okuryazarlık Uygulamalarının Doğrudan ve Dolaylı Etkisinin İncelenmesi
Devlet Alakoç, Sema Büyüktaşkapu Soydan, Gülsen Akkaya Ersan, Betül Toka---- 26

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Farklılıklara Saygı Değeri Açısından İncelenmesi: Bir Doküman Analizi
Servet Üztemur, Aykut Anıl---- 29

Çocukların Gözünden Çocuk Hakları
Özge Tarhan ---- 30

Göç ve mültecilere ilişkin süreçleri yönetiminde kamu kuruluşları, sivil toplum, yerel yönetimler ve üniversiteler gibi farklı paydaşlar rolleri ile insani boyutun öne çıkarılmasına ilişkin bir derlenme çalışması
Gülen Uygarer ---- 32

Göçle Gelen Bireylerin Topluma Uyumlandırılması İçin Pazarlanabilir Bir Ürün olarak Eğitim
Fatma İrem Konyalıoğlu, Işıl Kellevezir---- 35

Federal Almanya Kamu Anaokullarında Okulöncesi Öğretim Programlarının Dinî Eşitlik, Çeşitlilik ve Kapsayıcılık Açısından İncelenmesi (Baden Württemberg ve Bavyera Eyaleti Örneği)
Halise Kader Zengin---- **37**

Türk Asıllı Bir Öğretmen ve Öğretmen Adayının Ağzından İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması: Öyküleyici Yaklaşım
Serkan Coştu, Berivan Tezcan---- **39**

İsveç. Slovakya, Yunanistan ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Eğitimde Fırsat Eşitliği Açısından Karşılaştırılması: Doküman Analizi Çalışması
Hakan Kökay, Serkan Coştu ---- **41**

The Effects öf Unıversity Students On The Urban Economy: The Case Of Prizren
Luan Vardari ---- **43**

Reactions to Thinking: Turkish Pre-service Teachers' Experiences
Nesrin Ozturk---- **45**

Sokratik-Ötesi Sorgulama'yı Biçimlendirmek
Burcu Çalıkoğlu ---- **48**

Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitime ve Kapsayıcı Öğretmen Özelliklerine Yönelik Görüşleri: Bir Nitel Araştırma
Emre Yılmaz, Kasım Karataş ---- **50**

Göçmen Ailelerin Çocuk Eğitimleri Hakkındaki Söylemler ve Kabere Sanatında Dekonstrüksiyonu
Yesim Kasap Cetingök, ---- **52**

İsmail Hakkı Tonguç'un Eğitim Anlayışı
Sevilay Yıldız Kaya, Meryem Efe ---- **54**

Almanya Eğitim Sistemi
Sevilay Yıldız Kaya, Midrabi Cihangir Doğan---- **55**

Etkinliklerle Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Standartlarına Etkisi
Serkan Aslan---- **57**

Ters Yüz Sınıflar Yaklaşımına Göre Düzenlenen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri
Özlem Ortak Kılınç---- **59**

Yüksek Lisans Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları, Kaygıları ve Sürece İlişkin Değerlendirmeleri
Selma Çokparlamış, Meltem Çengel Schovılle---- **61**

Öğretmen Yetiştirme Temalı Tezlerin Değerlendirilmesi
Murat Korucuk---- **64**

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Kazanımları ve Ders Kitabının Temel Yaşam Becerileri ve Değerler Açısından İncelenmesi
Ahmet Akkaya,Nihat Çalışkan ---- **67**

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Stem'e Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Seda Sevgili Koçak, Aynur Sezici Yılmaz, Oğuzhan Özevcimen ---- **70**

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalarının Yordayıcısı Olarak Tutum ve Özyeterlik
Ali Orhan---- **73**

Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Meslek Lisesi Öğrencisi Algısı
Serpil Şen Gürer ---- 76

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Elektrik ve Elektronik Teknolojileri Alanı Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Hedeflerinin İncelenmesi
Serpil Şen Gürer ---- **79**

Özel Yetenekli Öğrenenler için "Çocuklar İçin Felsefe" Eğitiminin Anlamı34
Burak Aydoğan ---- **82**

Promoting Gender Equity through Teacher Education: A comparative Analysis of Turkish and American Pre-service Teachers' Perspectives
Pinar Kucukakin ---- **83**

Robotik ve Üç Boyutlu Araçlar ile Desteklenmiş Fen Öğretiminin BİLSEM Öğrencilerinin Mühendislik ve Proje Tasarım Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi
Cüneyt Akyol, Fazilet Karakuş ---- **87**

Bridging the Digital Divide in Migrant Education
Aylin Akınlar, Merih Ugurel-Kamisli, Hilal Seda Yildiz ---- **89**

Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilikleri ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları, Tutumları ve Kaygıları arasındaki ilişki
Müge Aydın, Tuba Akpolat ---- **91**

Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Metaforik Algıların İncelenmesi
M. Emir Rüzgâr ---- **94**

Felsefe Programının Felsefe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Hasan Gürbüz, Meltem Çengel Schovılle ---- **96**

COVID-19 Devam Ederken Yüz Yüze Eğitime Dönüşün İlkokula Yansımalarına Dair Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri
Deniz Baysura, Esra Yazıcı, Banu Yücel Toy ---- **98**

Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Eğitim Aldıkları Yenilikçi Yöntem ve Yaklaşımlar Programı Hakkındaki Görüşleri
Derya Yüreğilli Göksu, Seher Yalçın ---- **102**

Alternatif Bir Okulda Öğretmen Olmak: BBOM Örneği
Makbule Başbay, Alper Başbay ---- **104**

Göçmen Çocuklara Yönelik Eğitim Politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye Karşılaştırması
Ceren Deniz Coşkun, Elif Yıldırım, Ceyda Şensin ---- **107**

Matematik Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tımss 2007 ve Tımss 2019 Çin, Hong Kong, Kore, Singapur ve Türkiye Verileri Bağlamında Bir Analiz
Saadet Aylin Yağan ---- **110**

Pandemi Sürecinde Dezavantajlı Öğrenciler İçin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Veli Batdı ---- **112**

Özel (üstün) Yetenekli Öğrencilerinin Dil Becerileri Atölyelerine İlişkin Deneyimleri
Derya Yüreğilli Göksu, Seher Yalçın ---- **114**

Inclusive Education for Syrian Students: Voices of Turkish Teachers in Integration Classrooms
Tuğba Çelik Keskin, Derin Atay ---- **116**

Öğretmen Adaylarının Uluslararası Deneyimleri Bağlamında Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Uluslararasılaşmasının İncelenmesi
Kadriye Dimici ---- **118**

Türkiye'de Yaşayan Yetişkin Yabancılara Yönelik Hazırlanan "Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi" Programının Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi
Kadriye Dimici ---------- **120**

Multivariate Analysis of Pre-service Teachers' Emotional Literacy Levels and Their Personal Values in terms of Several Variables
Birsel Aybek, Sıddık Doğruluk, Seda Baysal Doğruluk ---------- **123**

Eğitimde Program Dışı Etkinlikler Dersine İlişkin Nitel Bir Çalışma
İmgehan Özkan Elgün ---------- **126**

Göç, Eğitim ve Eleştirel Düşünme
Sevgi Koç ---------- **128**

2018 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi
Gizem Çamlıca, Nihal Yurtseven ---------- **129**

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Genel Yeterlik Algılarının İncelenmesi
Gizem Ak, Memet Karakuş ---------- **132**

Uzaktan Eğitim Yoluyla Gerçekleştirilen Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeler
Burcu Duman ---------- **134**

Geometri Öğrenme Alanı Kapsamında İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi Üzerine Bir İnceleme
Burcu Duman, Tuğba Oğuz ---------- **136**

Bir Ortaöğretim Kurumundaki Öğrencilerin 21.yy Becerilerine Yönelik Yeterlilik Durumlarının İncelenmesi
Seda Kılıç ---------- **138**

Okul Yönetimi Bağlamında Zorunlu Dersler Öğretim Programlarında Kültür Yönetimi
Ahmet Girgin, Sezen Tofur ---------- **141**

Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim Mesleki Gelişim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi
Nil Aykol, Öner Uslu ---------- **143**

Eğitimde Değerler Eğitimi Konulu Çalışmalara Genel Bakış: Meta Sentez Çalışması
Fatma Serpil Yerli, Gülten Feryal Gündüz ---------- **147**

Eğitimde Aile Katılımı Konulu Çalışmalara Genel Bakış: Metasentez Çalışması
Semanur Tarım, Gülten Feryal Gündüz ---------- **150**

Motivasyonel Çalışma Koşulları ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Öner Uslu ---------- **153**

Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi
Ali Mert Taşkın, Fisun Bozkurt ---------- **156**

İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Sosyal Duygusal Yeterlik ve Kültürlerarası Farkındalık Algısı ile İlişkisinin İncelenmesi
Fatma Sarıkayış, İbrahim Tuncel ---------- **158**

Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Temsillerin Öğretim Programındaki Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi
Sena Yıldız Mutlubaş, Abdurrahman Şahin ---------- **161**

COVID-19 Sürecinde Eğitim Fakültelerinde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamaları Araştırmalarına Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması
Yasemin Karsantık ---------- **163**

Dil Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi
Saim Akman, Süleyman Arslantaş ---------- **165**

Mülteci Çocukların Eğitiminde Program ve Kültüre Duyarlı Öğretim Niçin Önemlidir? :Sahadan Bazı Öneriler
Nermin Karabacak, Nurtaç Üstündağ-Kocakuşak, Ruken Akar-Vural, Senel Poyrazli ---------- **168**

Pansiyonda Kalan Öğrencilerin Yatılılık Durumlarının Öğrencilerin Okul Yaşantılarına Etkileri
Hilal Kahraman, Zerrin Gökkaya ---------- **170**

Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi
Kadir Güven, Esma Genç ---------- **173**

Türkiye ve İngiltere'de eğitim programlarında bulunan 21. yüzyıl becerilerinin karşılaştırılması
Hatice Gürses, Ekber Tomul ---------- **175**

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Hazırlık Program Tasarımlarının Değerlendirilmesi: Altınbaş Üniversitesi Örneği
Kevser Yılmaz, Birgül Apaydın Eyiakkan, Turgut Turunç ---------- **178**

Covid-19 Döneminde uygulanan Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Programları: Sistematik derleme
Özlem Sürel Karabilgin Öztürkçü, Özlem Mıdık, Mukadder İnci Başer Kolcu, Ecem Ceylan, Zeynep Baykan Akile Sarıoğlu Büke ---------- **181**

Öğretmen Yetiştirmede Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimine İlişkin Bir İhtiyaç Analizi
Mine Topdağı, Adnan Küçükoğlu ---------- **184**

Sınıf Öğretmenlerinin Gems Programı Hakkındaki Görüşleri
Seda Esen, Ceren Çevik Kansu ---------- **187**

Fen Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması
Gungor Yumusak ---------- **189**

KKTC'DE İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Derman Aligüllü, Nazım Kaşot ---------- **192**

Deney Kulübü Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal, Duyuşsal, Bilişsel Özellikleri ve Yaşantılarına Etkileri
Hatice Şener Daşçıoğlu, Makbule Başbay, Cemil Demirhan, Kenichi Kubota ---------- **194**

Dezavantajlı Gruplar için Evrensel Tasarım: Bir Sistematik Analiz Çalışması
Metin Kuş, Mehmet Kemal Aydın ---------- **197**

İngilizce Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasına Yönelik Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri
Fatma Tekin, Gülnur Candan Hamurcu ---------- **200**

The Behavioral Neuroscience of Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) and Barriers to Learning
Callie Downing, Rebecca Weigle, Marissa Harrison ---------- **202**

Öğretmen Öz-Yeterliği İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi
Hatice İrem Özteke Kozan, Deniz Gülmez ---------- **204**

Covid-19 Sürecinde Öğretmenlerin Sosyal Destek Durumları: Kaynaklar ve Yaşantılar
Deniz Gülmez, Hatice İrem Özteke Kozan ---------- **207**

PISA 2018 Verilerinde Göçmen Öğrencilerin İyi Oluşunun Kişilik Özellikleri ve Okul İçi Faktörler Bağlamında Değerlendirilmesi
Derya Atalan Ergin, Gülendam Akgül ---------- **210**

COVID-19 Kapanma Sürecinde Psikolojik İyi Oluş Hâli: Yeni Bir Kavram Olarak İş Kaynaklı "Nörolojik Yük"
Mehmet Semih Summak, Neytullah Karakurt, Halil İbrahim Aktaş ---------- **213**

Ergenlerde Akademik Başarı ve İnternet Kullanım Amaçlarının Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi
Filiz Akar ---------- **215**

A Survey Development: Student Satisfaction in Online Education
Öykü Polat, Ayşe Öykü Gündüz, Buse Karakaş, Batuhan Cem Sarraf, Nihan Saniç, Ece Naz Baytek, Ömer Faruk Yankaç, Nureda Taşkesen, Berkan Demir, Funda Barutçu Yıldırım---------- **218**

The Relation Between Metacognitive Awareness and Regulation
Ömer Tuğşad Akgül ---------- **221**

Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Farkındalıkları ve Bu Farkındalıkları Arttırmaya Yönelik Eğitim Programı İçerik Önerisi
M. Siyabend Kaya---------- **224**

Öğrencilerin Gözünden Göç Olgusu ve Göçmenlik
Yavuz Ercan Gül---------- **226**

Kuram Odaklı Sorun Analizi: Romanlarda Üst Eğitim Kurumlarına Devam Etmeme Örneği
Yilmaz Tonbul, Figen Ata Çiğdem---------- **229**

Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Ailelerin Çocuklarının Eğitim Hizmetlerine Erişimlerinin Koronavirüs Salgını Sürecindeki Değişimi
Nilay Keskin Samancı, Gözde Polatkal, Buse Ceren Otaç ---------- **233**

Bourdieu'cu Perspektiften Bir Sosyal Alan Olarak "eğitim"
Şebnem Sankır, Hasan Sankır---------- **236**

Covid-19 Küresel Salgınıyla Birlikte Çalışma Dünyasındaki Yeni Beceri Gereksinimleri ve Genç Çalışanlar
Çiğdem Sema Sırma ---------- **238**

Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi
Sebahat Dağ, Erhan Tunç---------- **240**

Çağdaş Dünyada Şahsiyet ve Toplumsal Değerler Sisteminin Yeniden Değerlendirilmesi ve Bunun Azerbaycan Toplumuna Etkisi
Yagut Aliyeva, Sevinc Aliyeva---------- **242**

Dezavantajlı Gruplar İçerisinde Yer Alan Suriyeli Mültecilerin Uyum ve Çocuklarının Eğitim Sorunu
Ferhan Gündüz---------- **245**

Sınıfı Medyaya Taşımak: Öğretmenlerin Instagram'da Yaptıkları Sınıf Ortamı İçerikli Paylaşımlarına İlişkin Düşünceleri
Derya Karadeniz, Merve Ercan ---------- **247**

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Tutumları İle Suriyeli Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları Arasındaki İlişki
Ömer Şahin Aslan, Meltem Deniz Demir, Salih Göcen---------- **250**

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bilişsel Yapıları Ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi
Özkan Aslan, Şenol Sezer, Nermin Karabacak ---------- **252**

Öğretmen Yetiştirmede Kapsayıcı Eğitimin İşlevselliği Üzerine Bir İnceleme
Ayşe Soylu---------- **254**

Yansıtmacı Teknikler ile Ev Sahibi Ülke Sakinlerinin Mülteci ve Göç Algısının Ortaya Çıkarılması
Pervin Oya Taneri, Özlem Yeşim Özbek ---------- **257**

PIKTES Projesi Kapsamında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkların Sorunların İncelenmesi
Nevruz Uğur, Pervin Oya Taneri ---------- **259**

Almanya'daki Türk Sivil Toplumunda Eğitim Süreçleri ve Ki,mlik Mücadelelerine İlişkin STK ve Göçmn Görüşleri: Hegemonya, Söylem ve Politik Kimlik Çerçevesinde Siyasal Felsefi Bir Yaklaşım
Remzi Onur Kükürt ---------- **261**

Bağımsız Anaokulunda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yaratıcı Öğretmen Kavramına İlişkin Görüşleri
Sevil Yavuzkılıç ---------- **263**

Türkiye'de Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Öğrenme Ağları
Funda Nayir, Abdurrahman Tanrıöğen, Kazım Çelik ---------- **265**

Kültürel Zekâ Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkide Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolü
Bahar Yüce, Nedim Özdemir ---------- **267**

Rehber Öğretmenlerin Algıladıkları Okul İkliminin Proaktif Davranışlarına Etkisi
Anıl Akman, İlker Cırık ---------- **270**

Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerinin Uzaktan Eğitim Tutumları İle İlişkisi
Timur Seven, İlker Cırık ---------- **273**

Türkiye'de Yapılan Eğitim Araştırmalarında Aile Katılımı Kavramının Sistematik Bir İncelemesi
Serafettin Gedik ---------- **276**

Okullarda Hata Yönetimi Kültürü ve Öğretmenlerin Psikolojik Geri Çekilme Davranışları ile İlişkisi
Gül Kurum ---------- **279**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversite ve Bişkek Sosyal Bilimler Üniversite Lisans Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi
Zyinat Esenalieva, Hasan Arslan ---------- **282**

20. Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararların Eğitimin Niteliği Ve Geleceği Açısından Değerlendirilmesi
Büşra Yiğit, Hanifi Parlar ---------- **284**

Özel Okullarda Kurucu ve Okul Yönetici Beklentilerinin İncelenmesi
Senanur Kart, Hanifi Parlar ---------- **286**

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları İle Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Merve Aydın, Aydın Balyer ---------- **288**

Okul Kültürüne Yeni Bir Bakış: Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü
Gürkan Sarıdaş, Funda Nayir ---------- **291**

Göçmen Öğrencilerin Eğitimi Araştırmalarının Haritası: Bibliometrik Analiz
Tamer Sarı, Funda Nayır ---------- **293**

Çokkültürlülük Kapsamında Öğretmenlerin Barışa Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi
Elif Gençtürk Erdem, Rüyam Küçüksüleymanoğlu ---------- **295**

The Clinical Supervision in a CACREP Accredited School Counseling Program in the United States: The Model of Governors State University7
Ahmet Can ---------- **297**

Halkla İlişkiler ve Okul Yönetimi Yönünden Önemi
Sabit Menteşe, Metin Doğan ---------- **299**

Türkiye ve Farklı Ülkelerin Eğitim Denetimi Alt Sistemine İlişkin Bir Karşılaştırma
Ünal Deniz ---------- **301**

Lider-Üye Etkileşimi Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi
Sedat Alev ---------- **303**

Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarıyla Değişimi Yönetme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Ruçhan Polat, Hasan Demirtaş----------**305**

Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmelerinin Okuldaki Yönetim İşlerine ve İnceleme ve Soruşturma İşlemlerinin Sağlıklı Bir Şekilde Yürütülmesine Olan Etkileri
Ahmet Han, Hasan Demirtaş----------**307**

Okul Toplumunun Üyeleri Arasındaki İşbirliğine Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşlerinin İncelenmesi
Esen Altunay, Nefise Gedikli----------**309**

Görev Yeri Değişen Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Süreçlerine İlişkin Görüşleri
Esen Altunay, Adem Fıkıl----------**311**

Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluklarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması
Cennet Kurban----------**313**

Göçle Gelen Çocukların Eğitim Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır Örneği)
Esra Gezen, Mehmet Emin Kumru, Fırat Kıyas Birel----------**315**

Lise Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Feyza Gün----------**317**

Kurumsal Sosyal Uygunluk ve Sosyal Sorumluluk Bağlamında Okulların Sosyal Parmak İzi
Süleyman Sırrı Aydoğan, Zeynep Meral Tanrıöğen----------**319**

Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin İncelenmesi
Tuğçe Tekin, Melike Cömert----------**321**

İlköğretim 7. ve 8.Sınıftaki Öğrencilerin, Velilerin ve Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarına Dair Görüşlerinin Belirlenmesi
İlkay Bozkurt, Kenan Özcan----------**324**

Öğretmenlik Meslek Kanunu: Ama Nasıl?
İremnur Çolak, Uğur Akın----------**326**

Dezavantajlı Öğrencilerin Okullarda Yaşadığı Sorunlar ve Okula Yansımaları
Ender Kazak, Rıfat Sünbül----------**329**

Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyleri ile Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişki
Niyazi Ağaoğlu, Tuncay Akçadağ----------**332**

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Etkili Okul Algıları Arasındaki İlişki
Ender Kazak, Hüseyin Görgülü----------**334**

Öğrencilerin Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesine Yönelik Algıları ve Beklentileri İle Hizmet Kalitesinin Öğrenci Memnuniyeti ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişki
İlkay Okay, Necmi Gökyer----------**337**

Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Süreci Sonrasında Öğrencilerin Motivasyon, Akademik Başarı ve Davranışlarında Yaşanan Değişimler
Ender Kazak, Ceren Kılınçoğlu----------**339**

İlköğretim Okullarında Dağıtımcı Liderliğin Örgütsel Stres ile İlişkisi
Hamza Arık, Çağlar Çağlar----------**342**

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenler Odası Algılarının İncelenmesi
Bahar Yüce, Melike Cömert----------**345**

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine Olan Algılarının Örgütsel Bağlılık Davranışları ile İlişkisi
Eda Kuyucu, Çağlar Çağlar----------**348**

Eğitim Politikalarında Uygulama Sorunu: Durum Çalışması
Serafettin Gedik, Murat Aydın ---------- **351**

Mülteci Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Deneyimleri
Ali Culha, Salih Yılmaz ---------- **354**

Okul Müdürlerinin Covıd-19 Pandemisinde Karar Verme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Nitel Araştırma
Selin Sarıhan, Gökçe Gökalp---------- **356**

Bilim ve Sanat Merkezleri Vizyon ve Misyon İfadelerinin Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında İncelenmesi
Çiğdem Şahin ---------- **359**

Küresel Yetkinliğin Okullardaki Görünümü: TALIS 2018 Okul Müdürlerinin Görüşlerinin PISA 2018 Sonuçlarıyla Karşılaştırmalı Analizi
Cansu Karaca---------- **361**

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Yansıtıcı Diyalog Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Mustafa Doğan---------- **364**

20. Milli Eğitim Şurası Kararlarının Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği Boyutundaki Kararları İle İlgili Öğretmen Görüşleri
Zeynep Yılmaz Öztürk, Pelin İlhan Galip Çağatay Gaya ---------- **366**

Halk Eğitim Merkezlerinde Eğitim Gören Suriyeli Kursiyerlerin Sorunlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri
Osman Ferda Beytekin, Ahmet Bulut ---------- **368**

Eğitimde Dezavanatajlı Öğreciler Üzerine Bir Derleme Çalışması
Ayşe Şimşek Batar---------- **370**

Örgütsel Saygınlık ile Sosyal Rol Kimliği Arasındaki İlişki7
Gizem Hatipoğlu ---------- **372**

Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Atanmadan Önceki Hayalleri İle Çalışma Yaşamında Karşılaştıkları Gerçeklikler
Kazım Çelik, Ümit Kahraman, Ali Tosun ---------- **374**

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel İmaj, Aidiyet, Öğrenci Sadakati ve Mesleki Sonuç Beklentisi
Selma Saydam, M. Yüksel Erdoğdu ---------- **376**

Eğitim Örgütlerinde Uzlaşma Temelli Yeni Yönetim Yaklaşımı Olarak Sosyokrasi
Aydın Balyer, Arslan Bayram ---------- **379**

Okul Yöneticilerinin Rolleri ve Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeyi İlişkisinde Örgüt İkliminin Aracılığı
Duran Mavi, Murat Özdemir---------- **381**

Yabancı Diller Hazırlık Okulunda Yükselen Çığlık: Yönetici Sessizliği
Niyazi Ağaoğlu---------- **384**

Ağrı'da Göçmenlerin Durumu, Göçmen Öğrencilerin Sosyal Yaşantılarında ve Öğrenim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri(İlkokul ve Ortaokul Düzeyi)
Mehmet Teyfur---------- **386**

Türkiye'de Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Kullandığı Yetenek Yönetimi Uygulamaları: Meta Sentez Çalışması
Tuğba Zengin, Erkan Tabancalı---------- **389**

'Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Doğrulanması: Türkiye Örneği Uygulaması
Elif Dasci Sonmez, Necati Cemaloğlu ---------- **392**

Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Covıd-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar
Abidin Dağlı, Sibel Eyison ---------- **395**

Eğitim Kurumlarında Öğretmen Liderliği
Abidin Dağlı, Sibel Eyison ---- **397**

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ile Çalıştıkları Okulun Etkililiğine İlişkin Algıları
Yalçın Varol Yıldızbaş, Ramazan Özkul, Ümit Doğan Seyfettin Abdurrezzak ---- **399**

Tek Ebeveynli Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Katılımına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma
Melike Yiğit,Serafettin Gedik ---- **401**

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Yalnızlık Algı Düzeylerinin İncelenmesi
Seyfettin Abdurrezzak, Yalçın Varol Yıldızbaş, Ramazan Özkul Ümit Doğan ---- **404**

Kriz Durumlarında Okul Rehberlik Hizmetleri ve Yönetimi
Ertuğ Can, Urania Nikolayidis ---- **406**

Öğrencilerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Semih Çayak, İsmail Karsantık ---- **408**

Öğretmen ve Okul Yöneticilerin İşbirlikli Ekip Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analizi
Mehmet Çağlar, Behcet Öznacar, Fatma Köprülü ---- **410**

Okulların Değişime Açıklığı ve Örgütsel Dayanıklılığı
Cem Akın, Refik Balay ---- **413**

Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Yansımasına Yönelilk Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesini
Mustafa Gündüz, Mehmet Çağlar, Behcet Öznacar ---- **416**

Almanya'da Türk Derneklerinin Çocukların Eğitimine Yönelik Eğitsel Etkinlikleri, Sorunları ve Beklentileri6
Tolga Can, Sultan Bilge Keskinkılıç Kara ---- **419**

Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrenme Kayıpları
Selda Yıldırım ---- **423**

Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Dünü, Bugünü ve Geleceği
Yusuf Badavan ---- **426**

Köy Enstitüleri Sisteminde Yönetim Süreçleri
Yusuf Badavan ---- **429**

Sosyal Adalet için Öğrenci Sesi
Dilek Pekince Kardaş ---- **432**

Öğretmenlerin İşyeri Vefasızlık Algıları
Hülya Altun Bogoçlu, Yüksel Gündüz ---- **434**

Öğretim Elemanlarının Akademik Kimliğe İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Damla Ayduğ ---- **436**

Özel Okullarda İşe Alım Sürecinde Yaşanan Ayrımcılık
Sultan Bilge Keskinkılıç Kara, Demet Zafer Güneş, Melike Pınarcıoğlu ---- **438**

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerle İlgili Akademik ve Sosyal Süreçlerin Yönetiminde Desteklenmeye İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanları
Betül Balkar, Filiz Tuncel ---- **441**

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği
Kadir Koç, Mehmet Kaya, Buket Koç ---- **444**

"Ben Varım" Projesinin Üniversite Öğrencilerinin Proje Yönetim Becerilerine Yansımaları
Zeynep Yılmaz Öztürk ---- **446**

Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Farkındalığın Arttırılmasına Yönelik Bir Yansıtma Çalışması
Eray Kara, Barış Eriçok ---- **448**

Türkiye'de 1980 Sonrası Eğitimde Özelleştirme Politikalarına İlişkin Görüşler Üzerine Bir Analiz
Ebru Eren ---- **451**

Türkiye'de Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Muhalefet Konusunda Yapılan Çalışmalar ile İlgili Bir Meta Değerlendirme
Yılmaz İlker Yorulmaz, İbrahim Çolak, Yahya Altınkurt---- **453**

12.5.2022 Tarihli Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğine Yönelik Mevzuat Analizi
Sevil Esma Tunç, Seher Erdoğan ---- **455**

Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt İklimi ve Örgütsel İmaj Algıları ve Bu Değişkenler Açısından Almanya Türkiye Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi
Faruk Bulut---- **457**

Üniversite Öğrencileri Yaratıcılık Öz Yeterlik Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması
Erol Ata ---- **459**

Eğitim Yönetiminin Çevre Duyarlılığı İle İlişkisi
Fuat Uzun---- **461**

The Views of Lecturers and Learners on the Evaluation of Distance Education Programs in the Face of COVID-1909
Fatma Köprülü, Behcet Öznacar, Roland Ndukong Tangiri ---- **463**

İlkokul Müdürlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri (Zonguldak İli Örneği)
Gülden Arıman, Birgül Ulutaş---- **466**

Eğitim Bilişim Ağı'nda Yer Alan Çizgi Filmlerin Toplumsal Cinsiyet Rolleri Açısından İncelenmesi
Pınar Gürler, Nazlı Akdeniz, Hülya Arslantaş, Filiz Yurtal ---- **468**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi
Müzeyyen Büşra Akman, Aysun Ata Aktürk ---- **470**

Okul öncesinde Özel Öğrenme Güçlüğü Açısından Riskli Grubun Tespit Edilip Erken Müdahale Uygulanmasının Önemi
Selin Özkan, Özgül Polat ---- **473**

21. Yüzyıl Becerileri için Erken Çocuklukta Sanat ve Bilimin Bütünleştirilmesi: Sistematik Bir Derleme
Cansu Yıldız Taşdemir---- **475**

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumlarının İlkokul Öğretmenleri ve Ebeveynleri Açısından Değerlendirilmesi
Nilüfer Yiğit, Elif Mercan Uzun ---- **478**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilim Eğitiminde Yaratıcı Drama Kullanımına İlişkin Görüşleri
Selma Saydam ---- **481**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gözünden Aile: Çocuk-Aile Etkileşimi Senaryo Temelli Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilme Çalışması
Özlem Dönmez, Ozana Ural---- **482**

Dezavantajlı Koşullardaki Okul Öncesi Dönem Çocukların Dezavantajlarının Farkındalığına Yönelik Senaryo Temelli Değerlendirme Ölçeğini Geliştirme Çalışması
Özge Ruken Ergün, Ozana Ural---- **484**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerine Sunulan Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Program'ının (WEB-KOÇ) Ebeveynlerin Doğal Davranışsal Gelişimsel Müdahale Stratejilerini Uygulamada ve Çocukların Amaçlı İletişim Davranışlarını Artırmadaki Etkisi
Özge Arıkel, E. Rüya Özmen ---- **486**

Erken Çocukluk Dönemi Değerler Eğitimi Veren Kurumlarda Aile Katılımının Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi
İsmet Ayşegül Yıldırım, Oğuz Keleş ---- **488**

Çocuk Koruma Sisteminin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında İncelenmesi
Gamze Bilir Seyhan ---- **490**

Suriyeli Çocukların Ebeveynlerinin Gözünden Okul Öncesi Eğitim
Sibel Sönmez, Sibel Bozkurt, Mustafa Bozkurt ---- **492**

Dezavantajlı Grupların Eğitiminde Örnek Bir Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Modeli: Çabaçam
Ebru Aktan Acar, Sezen Apaydın, Yahya Han Erbaş, Özlem Çelebioğlu Vural ---- **495**

Karmaşık Rollerin Kesişimi Olarak Annelik ve Akademisyenlik
Pınar Gürler, Meltem Emen Parlatan ---- **498**

7. sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji Ünitesine Yönelik Üç Aşamalı Soruları Çözme Süreçleri
Emrullah Sarıca, Ayberk Bostan Sarıoğlan ---- **500**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin İklim Değişikliği Bağlamında İncelenmesi
Emrah Hiğde ---- **502**

Günlük Hayat ve Fen Bilimleri: Ev Hanımlarının Görüşlerinin İncelenmesi
Melisa Yılmaz, Fulya Zorlu, Yusuf Zorlu ---- **505**

Bilgisayar Destekli Çoktan Seçmeli Ve İki Aşamalı Kimya Testine Katılan Öğrencilerin Yanıtlama Performanslarıyla Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi
Suat Türkoguz, Recep Akyel, Ali Kayalar ---- **508**

Covid-19 Pandemisinin Fen Bilimleri ve Matematik Dersine Etkisinin Değerlendirilmesi
Erhan Alataş ---- **510**

Fen Eğitiminde Dijital Hikâye ve Yazılı Hikâye Çalışmalarının Analizi ve Meta-Sentezi: Türkiye Örneği
Güldan Gün, Abdülkadir Maskan ---- **512**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları Algılarının Modellemeye Yönelik Düşünceleri ile İlişkisinin İncelenmesi
Nesrin Ürün Arıcı, Emre Yıldız ---- **514**

Kapsayıcı Eğitim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüş ve Deneyimleri
Kübra Güngör, Cigdem Han Tosunoglu, Özgür Kıvılcan Doğan ---- **517**

Adaptation of Pupils' Attitudes Towards Socio-Scientific Issues (PASSI) Questionnaire into Turkish
Rümeysa Aşıkoğlu, Nurcan Kahraman ---- **520**

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarıyla Desteklenmiş Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi
İsmail Kaya, Esra Kabataş Memiş ---- **522**

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Biyoetik Konuları ve Ders Kitaplarına Yansımaları
Elif Bakar ---- **525**

7. Sınıf Öğrencilerinin "Çekirdek" Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi
Elif Bilen, Benay Yalçın Türkyılmaz, Merve Polat ---- **528**

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Analitik Düşünme Becerilerine Etkisi
Zeynep Ergün, Esra Kabataş Memiş ---------- **531**

Sosyobilimsel Konulara Özgü Girişimcilik Etkinlikleri ile Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konuların Öğretimine Yönelik Eğilimleri ve Girişimci Özelliklerinin Değişimi
Kadriye Bayram, Harun Çelik ---------- **534**

Bilim Merkezi Gezilerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Dersine İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi - Güneş Sistemi Ünitesi Örneklemi
Emine Tenekecigil, Hilal Karabulut,İshak Afşin Kariper---------- **538**

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Fen Bilimleri Test Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Muhammet Fatih Alkan, Gülten Günseli---------- **541**

Plastikler Konusuna Yönelik Geliştirilen Kavram Karikatürlerinin Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Ayşe Altıntaş, Ahmet Tekbıyık ---------- **540**

Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Dijital Hikâye Tasarımının Çeşitli Kavramlar Üzerine Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bir Ön Çalışma
Merve Nur Çakı, Aylin Çam ---------- **542**

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Motivasyonlarına Etkisi
Ayşegül Çiçekdağ, Özgecan Taştan Kırık ---------- **545**

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerine Etkisi
Ayşegül Çiçekdağ, Özgecan Taştan Kırık ---------- **548**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yer Bilimi Dersi Bağlamında Okul Dışı Öğrenme Etkinliğine İlişkin Görüşleri: Jeoloji Müzesi Örneği
Fatma Önen Öztürk, Oya Ağlarcı Özdemir ----------**550**

Güneş Sistemi ve Ötesine Yönelik Disiplinler Arası Problem Çözme Etkinliğinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi
Sevim Alın, Ahmet Tekbıyık ----------**552**

Suriye Göçmeni Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Fen Bilimleri Öğretimi Sürecine Ait Görüşler
Kevser Arslan, Aslı Gorgulu ----------**554**

Sosyobilimsel Bir Konunun Öğretiminde Ortaokul Öğrencilerinin Tartışmacı Tutumlarının İncelenmesi: GDO Örneği
Cansu Handan Hacıoğlu, Tezcan Kartal----------**557**

Türkiye'de Yer Bilimleri Konularıyla İlgili Yayımlanmış Tezlerin İncelenmesi
Gonca Çakmak, Gizem Arbatu----------**560**

Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Özgü Tasarladıkları Ders ve İş Planlarında Pedagojik ve Girişimcilik Bilgilerinin İncelenmesi
Kadriye Bayram, Harun Çelik----------**562**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Kullanılarak İncelenmesi: Çözeltiler Konusu
Benay Yalçın Türkyılmaz, Elif Bilen, Merve Polat----------**564**

Bilimin Doğasını Öğretmede Bilim Haberleri Kullanmanın Etkileri
Büşra Aslangöz, Özgecan Taştan Kırık----------**567**

Fen Bilimleri Dersinde Çalışma Yapraklarının Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi
Merve Konca, Abdullah Aydın----------**570**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknoloji Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Tuğba Başar, Sema İrem Orhan, Abdullah Aydın----------**572**

Fiziksel Modeller Yardımıyla Sınıf Öğretmenlerine Temel Astronomi Konularının Öğretimi
Yunus Erişgin, Hüseyin Kalkan ---------- **574**

2010-2021 Yılları Arasında Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Teknoloji Kullanımına Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin ve Önerilerinin Derlenmesi
Ilgım Özergun, Alptürk Akçöltekin ---------- **576**

Lisans Öğrencilerinin Sosyobilimsel Muhakeme Yeterlikleri Ve Argüman Kaliteleri Arasındaki İlişki
Meltem Irmak ---------- **578**

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Fen Bilimleri Dersine İlişkin Deneyimlerinin ve Pandemi Sonrası Sürece İlişkin Önerilerinin Belirlenmesi
Seydanur Karaahmetoğlu, Özlem Koray, Canay Pekbay ---------- **581**

Türkiye'de Göçmen Eğitimine Yönelik Bir Meta Sentez Çalışması
Vildan Boz, Aslı Gorgulu ---------- **583**

Hastanede Fen Öğretimi İçin İhtiyaçların Belirlenmesi: Öğrenen Ve Bağlam Analizi
Şahika Yıldız, Hanife Can Şen ---------- **585**

5.Sınıf Fen Bilimleri Dersi "Elektrik Devre Elemanları" Ünitesinin Biçimlendirici Değerlendirme İle Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi
Özge Gargın, İlbilge Dökme ---------- **589**

STEM Eğitiminde Matematiksel Modelleme ve Örnek Bir Etkinlik
Melek Aktaş, Özlem Eryılmaz Muştu ---------- **591**

Ders Kitabı İnceleme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Kavramsal Anlamaları ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi
Selin Tuna, Nejla Gültepe, Saadet Denız Korkmaz ---------- **593**

Yedinci Sınıf "Saf Maddeler ve Karışımlar" Ünitesine Yönelik Kavram Testi Geliştirilmesi
Begüm Dilara Civangönül, Ayşe Sert Çıbık ---------- **596**

Bilim Fuarına Katılımın Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisinin ve Alt Proje Türleri Yönelimlerinin Belirlenmesi
Pelin Bayram, Sevcan Candan Helvacı ---------- **598**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenleri Açsından STEM Eğitimi Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi
Gamze Kılıç, Pınar Fettahlıoğlu ---------- **601**

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi
Merve Söğüt, Pınar Fettahlıoğlu ---------- **603**

ARCS Temelli Fen Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi
Ece Tezcan, Nihal Yurtseven ---------- **605**

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenme Becerilerinin Öğrenme Stillerine Göre Değişiminin İncelenmesi
Erkan Çavumirza, Hatice Mertoğlu, Zübeyde Burçin Gürbey Usta ---------- **607**

Türkiye'de Bilimsel Muhakeme Konusunda Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması
Zeynep Ergün, Emine Tümoğlu, Dilara Şahin, Esra Kabataş Memiş ---------- **610**

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ormanların Seyreltilmesine Yönelik Muhakemelerinin İncelenmesi
Muhammed Bilal Çeçen, Şirin Yılmaz ---------- **612**

Fen Eğitiminde Mühendislik Tasarım Süreci Döngüsünün Robotik Kodlama Uygulamalarına Uyarlanması
Nevin Kozcu Çakır, Suna Karlıdağ ---------- **615**

Üç Suriyeli Öğretmen Adayının Fen Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Durum Çalışması

Nazlı Ruya Taşkın Bedizel---------- **617**

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Tutum ve Düşünceleri
Fatma Demirtaş, Alptürk Akçöltekin ---------- **619**

8. sınıf Madde Döngüleri Konusunun Animasyon Destekli Argümantasyon Uygulamaları ve Öğrenci Görüşleri
Emine Uzun, Ezgi Güloğlu---------- **621**

Yer Bilimi Okuryazarlığının Sürdürülebilir Çevre Bilinci Açısından Önemi
Güneş Keskin Çevik, Gökhan Çevik, Hikmet Sürmeli ---------- **623**

5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının STEM Entegrasyonu Açısından İncelenmesi
Ayşe Sipahi, Aytaç Karakaş, Bilge Can ---------- **626**

Proje Tabanlı Öğrenme ve Ters Yüz Sınıf Modeli Destekli Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri
Güliz Aydın, Osman Mutlu---------- **627**

Evsel Atık STEM Etkinliği Uygulamalarına İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adayı Görüşleri
Selvet Ece Genek, Güliz Aydın ---------- **628**

2018 Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programına Uygun 9. Sınıf Fizik Ders Kitabında Kullanılan Model Ve Modellemelerin İncelenmesi
Nurgül Maden, Hasan Şahin Kızılcık---------- **630**

Türkiye'de Fizik Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi
Öznur Çavuş, Şaya Toyğar, Medine Baran ---------- **633**

Yer Bilimi Eğitiminde Jeolojik Zaman Konusunun Öğretimine Yönelik bir Ders Planı Örneği
Güneş Keskin Çevik, Gökhan Çevik, Hikmet Sürmeli ---------- **635**

Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması
Yalçın Yıldız, Cenk Önder Özen---------- **637**

Yeni Atanan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Lisans Öğretimleri Ve Mesleki Deneyimlerine İlişkin Görüşleri
Güneş Demir ---------- **639**

4-6 Yaş Sanat Öğretimi Uygulamalarında Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Deneyimleri
Ebru Güler ---------- **642**

Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Özel Eğitim Meslek Okulu Öğrencilerinin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi
Ebru Kaya, Vesile Kaptan Aykaç ---------- **644**

Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlikleri İle Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterliklerinin Karşılaştırılması
Evin Erden Topoğlu ---------- **646**

Ortaokul Öğretmenlerinin STEAM Yaklaşımı Temelli Etkinliklere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi
İsmail Helvacı---------- **648**

Görsel Sanatlar (Resim İş) Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Şeyda Tanoğlu, Orhan Taşkesen ---------- **650**

Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Mikro-Öğretim Yöntemi Uygulamalarına Dayalı Bir Araştırma
Selma Taşkesen---------- **652**

İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Programlama Öğretiminde Fiziksel Programlama Araçlarının Etkisi
Fatma Keskınkılıç---------- **654**

Farklı Öğretim Programlarındaki Öğretmen Adaylarının STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri
Mehmet Şahin, Deniz Kaya, Cenk Keşan, Gökçe Ok---------- **655**

Dijital Çağda Ailelerin Dijital Ebeveynlik Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi
Emine Saklan ---------- **659**

Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Göç Temalı Resimli Çocuk Kitaplarıyla "Göç ve Göçmen" Kavramlarına İlişkin Okur Tepkilerinin İncelenmesi
Burcu Sel ---------- **662**

Öğrencilerin Ergonomi Tercihleri Yazı Okunaklılığını Etkiliyor Mu?
Nurhan Aktaş ---------- **665**

Mevsimlik Tarım İşçisi Çocuklar, Okul Terki Ve Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Durum Çalışması
Tuğçe Ekici, Fatma Avcı ---------- **668**

İlkokul Öğrencilerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Bir Uygulama
Zeynep Macit, Hatice Leblebici ---------- **670**

The Strategic Career Development to Choose STEMM Career after COVID-19 Pandemic
Gamze Sart ---------- **673**

The Lack of Information about Career Options in Career Decisions: Case of Turkish University Students
Gamze Sart, Ayşe Esra Aslan ---------- **676**

Rutin Olmayan Problem Çözmede Üstbilişin İncelenmesi: Çoklu-Yöntem Görüşme Tekniği
Fatmanur Akşan Selçuk, Betül Barut ---------- **679**

Matematik Ağırlıklı STEM Modül Uygulama Sürecinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütme Becerilerinin Gelişimine Etkisi
Yunus Emre Sivri, Muhammet Arican, Çetin Kürşat Bilir ---------- **682**

2017-2022 Yılları Arasında Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Betimsel Analizi
Ahsen Filiz, Hasibe Sevgi Moralı ---------- **685**

Kodlama Eğitiminin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisine Etkisi
Semirhan Gökçe, Arzu Aydoğan Yenmez ---------- **686**

5-8.Sınıf Matematik Öğretim Programında Yer Alan Veri İşleme Kazanımlarının Matematik Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi
Elif Ertem Akbaş, Kübra Alan ---------- **689**

Matematik ile Edebileşen Eserler
Büşra Yazıcı, Adem Doğan ---------- **692**

İlkokul Matematik Öğretiminde Farklılaştırma Örneği Olarak Resfebenin Kullanımı
Aylin Avcıoğlu, Adem Doğan ---------- **695**

Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Sayıları Anlamlandırmaları ve Büyüklükleri Algılamaları
Ayşe Özer, Çiğdem Alkaş Ulusoy, Mesture Kayhan Altay, Aysun Umay ---------- **697**

Cebirsel İfadelerin Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İçeriklerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Derse Katılımlarına Etkisi1
Deniz Kaya, Cenk Keşan ---------- **699**

Türkiye'de Matematik ve Fen Eğitiminde Kaygı Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Eğilimleri
Cenk Keşan, Gökçe Ok, Deniz Kaya ---------- **701**

İstatistiği Öğretme Bilgisi Üzerine Odaklanan Kavramsal Çerçevelerin İncelenmesi
Nadide Yılmaz ---------- **703**

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Purdue Modeli Deneyimi: Obeb-Okek Örneği
Tuğba Yulet Yılmaz, Mustafa Gök----------**705**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Deneyimi: Mantar Problemi
Mustafa Gök, Ahmet Ala Sarımurat ----------**707**

Ortaokul 8. Sınıf Düzeyindeki STEM Uygulamalarının Öğrencilerin STEM Beceri Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi
Nihal Demir, Mustafa Gök ----------**709**

Matematik Eğitiminde Yapay Zeka Çalışmalarının İncelenmesi
Elif Ünüvar, Bahadır Yıldız----------**711**

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Etnomatematiksel Görevler Tasarlamalarına İlişkin Bilgi Ve Becerilerinin Bir Öğretmen Eğitimi Programı Bağlamında İncelenmesi
Nadide Yılmaz----------**713**

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Etkinlik Geliştirme Becerilerinin Araştırılması
Melisa Ayça Karacaköylü, Melike Tural Sönmez----------**716**

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri ile Matematiksel Problemleri Çözme Becerileri Arasındaki İlişki
Yasemin Çulha, Kemal Altıparmak ----------**719**

Sekizinci Sinif Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama Problemlerini Çözüm Stratejilerinin İncelenmesi
Şeyda Aydın, Zeynep Sonay Ay---------- **722**

Ortaokul Öğrencilerinin Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Metaforik Algıları
Gülşade Savaş, Sema Nur Kaçar, Şahin Danişman---------- **724**

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Tarihte İz Bırakan Matematikçiler Projesi Kapsamında Yaşadıkları Deneyimlerden Yansımalar
Duygu Arabacı, Gülşade Savaş ---------- **727**

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Model Oluşturma Etkinliklerinin Matematiksel Modelleme Özyeterlikleri Doğrultusunda İncelenmesi
Emine Nur Ünveren Bilgiç, Gülşade Savaş---------- **730**

Web 2.0 Destekli Matematik Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerilerine Ve Tutumlarına Etkisi
Mervegül Işık, Gülfem Sarpkaya Aktaş ---------- **732**

Matematik Öğretmenlerinin Dil Sorunu Yaşayan Dezavantajlı Öğrenciler Özelinde Matematik Derslerine Dair Görüş ve Deneyimleri
Hulkiye Taşhan, Saliha Nur Tırabzon, Merve Çabukoğlu---------- **735**

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Problem Kurma Becerileri: Fonksiyonel Düşünme
Canan Beklen, Betül Barut---------- **738**

Matematik Öğretmen Adaylarının Kültürel Olarak Duyarlı Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi
Ayşe Yolcu---------- **741**

Yedinci Sınıf Öğrencileri İçin Mühendislik Tasarım Süreci Temelli Bir STEM Modülü Geliştirme: Lazer Güvenlik Sistemi
Sema Nacar, Murat Akarsu---------- **744**

Mühendislik Tasarım Süreci Temelli Geliştirilen STEM Eğitimi Modülünün Öğretmen Adaylarının Orantısal Akıl Yürütme Stratejileri, Orantı Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Pedagojik Alan Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi
Sema Nacar, Murat Akarsu---------- **747**

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel İlişkilendirmeye Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi
Zülal Sezgin, Mutlu Pişkin Tunç ---------- **761**

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Cebire Yaklaşımlarının Temel Kavramları Tanımlamaları Üzerinden İncelenmesi
Nilüfer Zeybek, Esra Demiray ---------- **754**

Liselere Giriş Sınavı Matematik Sorularının Pisa Matematik Okuryazarlığı Seviyelerine Göre İncelenmesi
Şeyda Gümüş, Sevim Sevgi ---------- **756**

Matematik Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimi için Matematik Koçluğu: Sistematik Bir İnceleme
Burhan Karakaya, Tuğba Horzum ---------- **758**

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütmeleri ve Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Şemsi Güneş Çetin, Çetin Kürşat Bilir, Muhammet Arican ---------- **761**

Ortaokul Öğrencilerinin Çokgenler Konusundaki Muhakemelerinin İncelenmesi
Mustafa Akdemir, Serkan Narlı ---------- **763**

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakemeleri ile Matematiksel Öz yeterlik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Cansu Kaya, Mutlu Pişkin Tunç ---------- **765**

Ortaokul Matematik Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Web 2.0 Araçlarının Kullanımının İncelenmesi
Serap Esen, Fazilet Karakuş ---------- **768**

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Problem Kurma İle İlgili Görüşleri
Tuğba Şengül Akdemir, Elif Türnüklü ---------- **771**

Op Art ile Matematiksel Kavramları Keşfetmek
Ruveyda Karaman Dundar Şeymanur Akkaya, İrem Dere, Nurfizan Erçoban, Fadime Açıkgöz ---------- **773**

Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Finansal Okuryazarlık İlişkilendirme İçeriklerinin Karşılaştırılması
Emine Nur Gümüşmadenoğlu, Melike Tural Sönmez ---------- **774**

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgileri İle Matematiksel Modellemeye Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi
Murat Bayram Güven, Sevim Sevgi ---------- **776**

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Cebir Kazanımlarının Çoklu Temsiller Bağlamında İncelenmesi
İlknur Şahin ---------- **779**

Kesirlerde Toplama İşleminde Kavram Yanılgılarının Belirlenmesine Yönelik Tahmini Öğrenme Yol Haritasının Oluşturulması
Betül Çelik, Tuğçem Eroğlu, Mustafa Karataş, Bahadır Yıldız ---------- **780**

Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Yedinci Sınıf Cebir Konusunun Öğretiminde Öğrenci Başarısına ve Matematiksel İletişim Becerisine Etkisi
Hüsniye Kesmezoğlu, Sevim Sevgi ---------- **783**

Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Yeliz Özkan Hıdıroğlu ---------- **785**

8. Sınıf öğrencilerinin Video Temelli Problemler Yardımı ile Matematiksel Modelleme Becerilerinin Ölçülmesi
Hande Aytemiz, Zeynep Cakmak Gürel ---------- **787**

3.Sınıf Geometrik Cisimler ve Şekiller Konusu Başarı Testi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Galip Genç, Cumali Öksüz, Emine Yüce ---------- **789**

İlkokul Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Araştırmalarında Eğilimler
Canan Polater, Sevgi Kıngır ---------- **791**

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Açıklayıcı Yazılarının İncelenmesi
Saniye Nur Ergan ---------- **794**

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Grafik Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi
Sefa Uyanık, Dilara Elbir, Zeynep Medine Özmen ---------- **796**

The Effects of Group Work on InternationaL Mechanical Engineering Students in a Calculus Lecture: A Discourse Analysis
Şule Şahin ---------- **798**

STEM Yaklaşımına Dayalı Matematiksel Modelleme Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına ve Tutumuna Etkisi
Firdevs Yılmaz, Sevim Sevgi ---------- **800**

Apos Teorisi Aşamalarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Basamakları Kapsamında İncelenmesi
Mustafa Karataş, Betül Çelik, Nazan Sezen Yüksel ---------- **802**

Değişken Kavramının GeoGebra ile Dinamik Öğretiminden Kesitler
Türkan Berrin Kağızmanlı Köse ---------- **806**

Öğretmen Adaylarının Kültüre Duyarlı Matematik Öğretim Uygulamalarına Dair Anlayışları
Gizem Güzeller, Emine Gül Çelebi İlhan ---------- **808**

İlkokulda Van Hiele Geometrik Gelişim Düzeyleri Dikkate Alınarak Yapılan Etkinlik Temelli Geometri Öğretimlerinin Etkililiği
Baki Şahin ---------- **810**

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Kurdukları Problemlerin Bilişsel İstem Düzeylerinin İncelenmesi
İrem Coşkun, Deniz Özen Ünal, Ersen Yazıcı ---------- **812**

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadeler Konusundaki Kavram İmajının Araştırılması
Ayşenur Atıcı, Melike Tural Sönmez ---------- **814**

Geometri Öğretiminde Yapay Zekâ Uygulaması Örneği
Kübra Pak Varlı, Bahadır Yıldız ---------- **816**

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Düzeyleri ve Gerekçelendirme Becerilerinin İncelenmesi
Sabahattin Eryalcin, Deniz Özen Ünal, Meltem Varol ---------- **818**

Farklı Ülkelerdeki Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme Görüşlerinin İncelenmesi
Feyza Korkma, Mehmet Bekdemir ---------- **821**

Ortaokul Seviyesinde Yeni Nesil Matematik Soruları ve Ana Dil
Hümeyra Doğan, Ayşegül Eryılmaz Çevirgen ---------- **823**

İlkokul Öğrencilerinin Scratch Destekli Gerçekçi Matematik Eğitimine İlişkin Görüşleri
Kübra Çiftci, Ömer Demirci ---------- **826**

Robotik Etkinlikleri İle Yürütülen Mühendislik Tasarım Sürecinin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi
Mustafa Buğra Akgül, Mine Isıksal-Bostan, Ezgi Arzu Yurdakök ---------- **829**

İlkokul Öğrencilerinin Kalanı Yorumlama Problemlerine İlişkin Çözüm Stratejileri
Osman Bağdat, Ayşe Bağdat ---------- **832**

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Karikatür Oluşturma Deneyimleri
Nedim Özkan, Osman Bağdat ---------- **834**

Matematik Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Hakkında Beklenti, Gözlem ve Görüşleri
Mustafa Melemez, Ayşegül Eryılmaz Çevirgen---------- **836**

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilikleri Ve Matematiksel Modellemeye Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi
Zeynep Beyza Tekir ---------- **838**

Investigation Of Middle School Students' Cognitive Processes In Small Group Problem-Solving Setting
Mustafa Buğra Akgül, Tian Abdul Aziz ---------- **840**

Matematik Öğretmen Adaylarının Üçlü Kodlama Becerileri
Aziz İlhan, M. Faysal Akın ---------- **842**

Sağlık Meslek Liselerinin Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler
Yüksel Gündüz, Kevser Canal ---------- **845**

Müzik Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinde Aldıkları Alan Bilgisi Derslerini Meslkete Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri
Saadet Kösreli ---------- **847**

Keman Eğitiminde Entonasyon Gelişimine Yönelik Hazırlanan Öğretim Programının Etkililiği
Caner Kalender, Dolunay Akgül Barış---------- **849**

Metaverse' de Müzik Eğitimi
Ayda Taştekin ---------- **851**

Hastane Sınıflarında Yürütülen Müzik Etkinliklerine Yönelik Genel Bir Bakış
Defne Irmak Çoker, Beril Tekeli Yiğit ---------- **853**

Müzik Eğitiminin Değişen Çehresi: Pandemi Sürecinde İlköğretim Müzik Dersleri
Serhat Yoğunlu, Kıvanç Aycan---------- **855**

A Promising Model for Teacher Training: A Study on the Impact and Implementation of an Electronic Mentoring Program
Serpil Tekir ---------- **857**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüş ve Deneyimleri
Ceren Utkugün ---------- **859**

Pedagojik Formasyon Eğitimi Hakkında SWOT Analiz
Yeliz Temli Durmuş ---------- **862**

Critical Media Literacy in Teacher Education
Eylem Perihan Kibar, Zuhal Okan ---------- **864**

The Significance of Digital and Media Literacies in the Covid-19 Period
Aylin Kirişçi Sarıkaya---------- **866**

Ses ve Nefes Eğitiminin Sesin Akustik Parametrelerine Etkisi
Cemal Bıyıklı, Sadık Kunduroğlu, Hakan Öztürk ---------- **867**

21. Yüzyıl Bağlamında İdeal Öğretmen Algısı: Boylamsal Bakış
Ebru Gençtürk Güven, Fidaye Cincil, Kerem Çolak ---------- **871**

Öğretmen Adaylarının Gözünden Kapsayıcı Eğitim
Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı ---------- **873**

Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri
Büşra Kartal, Tezcan Kartal----------**875**

Etkili Öğretim İçin Teknoloji Gerekli Mi? : Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Bir Çalışma
Tezcan Kartal, Büşra Kartal----------**877**

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları ile Fen Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Şeyma Aksaka, İrfan Emre ----------**879**

Öğretmen Adaylarının TPAB(Teknolojik,Pedagojik Alan Bilgisi) Özgüvenleri ve Akademik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Şeyma Aksakal, İrfan Emre----------**881**

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi
Özge Bıkmaz Bilgen, Meltem Çengel Schovılle----------**883**

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Hakkındaki Metaforları
Meltem Çengel Schovılle, Özge Bıkmaz Bilgen----------**886**

Öğretmenlerin Materyal Tasarımı Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi
Ömer Demirci, Özlem Demirci----------**889**

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Ders Çalışma Alışkanlıkları
Ümmü Gülsüm Durukan, Demet Batman ----------**892**

Okul Öncesi Öğretmen Adayları Öğretim Teknolojilerini Nasıl Değerlendiriyorlar?
Nisa Başara Baydilek ---------- **894**

İlkokul Çevre Eğitiminde Arttırılmış Gerçeklik (AR) Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri
Kadir Tunçer, Hasan Arslan ---------- **896**

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Uygun Gördükleri Kişisel Özellikleri
Sibel Duru ---------- **898**

Türkiye'de Öğretmen Adaylarını Konu Alan Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Tezlerin İncelenmesi
Betül Altay ---------- **900**

Exploring the role of virtual professional learning networks in pre–service teachers' professional learning and growth
Serkan Ucan---------- **902**

TÜBİTAK Tasarımcı Öğretmen Projesi: Bir Öğretmen Mesleki Gelişim Programından Yansımalar
Nihal Yurtseven, Selçuk Doğan---------- **905**

Türk Eğitiminde Çok Kültürlülük: Bir Sistematik Derleme Araştırması48
Pelin Köseoğlu, Sinan Erten---------- **907**

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet bilgi ve tutumlarının incelenmesi
Nursel Avcı Erdal, Gaye Zeynep Çenesiz---------- **909**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dezavantajlılık ve Kapsayıcı Eğitim Kavramlarına İlişkin Anlayışları
Sezen Apaydın, Şefika Melike Çağatay, Burcu Sarı Uğurlu, Yahya Han Erbaş, Ebru Aktan Acar---------- **911**

Kapsayıcı Eğitim ve Sınıf İçi Uygulamalar: Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri
Canan Koç, Pınar Özçelik ---------- **914**

Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordanmasında Umut Düzeylerinin Rolü
Canan Koç, Abdullah Kalkan ---------- **916**

Covid-19 Pandemi Sonrası Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitime Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri
Murat Tartuk, Papatya Demir ---- **919**

Belirli Gün ve Haftalar ile ilgili Çalışmaların İncelenmesi ve Yaratıcı Drama Atölyelerinin Geliştirilmesi
Derya Arslan Özer, Yıldız Mutlu Yıldız, Gül Dalgar ---- **921**

Dezavantajlıları öğretmeye gerçekten hazır mıyız? İstanbul'da bir banliyö ortaokulu: Nitel bir durum çalışması
Demet Savruk, Bünyamın Bavlı ---- **923**

Üniversite Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirmenin Mobbing Aracı Olarak Kullanımına İlişkin Görüşleri (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği)
Mustafa İlhan ---- **926**

Latent Profile Analysis of Pre-service Teachers' Personality Types Using the Big Five Personality Data
Derya Akbaş, Esra Sözer Boz, Ergün Cihat Çorbacı, Nilüfer Kahraman ---- **928**

DIF Detection with Cumulative Logit Model and Adjacent Category Logit Model in Polytomous Items
Serap Büyükkıdık ---- **930**

İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi Geliştirme Araştırması: 5. Sınıf Hello Ünitesi Örneği
Lütfullah Dinçer ---- **932**

Problem Çözme Beceri Testi: Ölçek Geliştirme Çalışması
Gizem Nur Bağbaşı, Çiğdem İş Güzel ---- **934**

Kopya Çekilen Maddelerin Güçlüğünün Madde Tepki Kuramına Dayalı Test Eşitlemeye Etkisi
Cıgdem Akın Arıkan, Allan S. Cohen ---- **937**

Suriyeli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi
Hatice Gürdil Ege, Ömay Çokluk Bökeoğlu ---- **939**

Pandemi Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Yetkinliklerini ve Görüşlerini Ele Alan Araştırmaların İncelenmesi
Nagihan Öztürk, Münevver İlgun Dibek ---- **942**

Examining the importance of student-level variables in predicting computational thinking skills by country with artificial neural networks: ICILS 2018
Ahmet Salih Şimşek ---- **945**

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği'nin iki faktör (bifactor) modele göre incelenmesi
Fulya Barış Pekmezci ---- **946**

İlkokul Öğrencilerinin İşlem Becerilerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması
Mehmet Fatih Öztürk, Çiğdem İş Güzel ---- **948**

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları: Okulların Sosyoekonomik Durumunu İnceleyen Karma Bir Çalışma
Meltem Deniz Demir, Salih Göcen, Rumeysa Ekiz Kuzucu ---- **950**

Çok Değişkenli Normallik Testleri Üzerine Bir İnceleme
İbrahim Uysal, Abdullah Faruk Kılıç ---- **953**

Maskenin Arkasındaki Duygular: Cinsiyet Ve Aksesuarların Duygu Tanıma Üzerindeki Etkileri
Deniz Tokgöz, Hasan Deniz Baran, Emine İnan ---- **955**

Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Duyarlık Düzeyi ve Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
İsmail Yıldız, Rumeysa Ekiz Kuzucu, Meltem Deniz Demir, Derya Evran ---- **957**

PISA 2018'de Türkiye'nin durumunun yorumlanması: Başarılı olan dezavantajlı öğrencileri, başarısız olan dezavantajlı öğrencilerden ayıran faktörler nelerdir?
Derya Evran, Seval Ördek İnceoğlu ---- **960**

Piktes Projesi Kapsamında Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin EBA Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Rumeysa Ekiz Kuzucu, İsmail Yıldız, Ömer Şahin Aslan---- **962**

Teachers' Open-Ended Reading Comprehension Question Writing Skills
Özen Yıldırım, Seval Kula Kartal ---- **964**

Okuma ve Matematik Başarısını Etkileyen Değişkenlerin Örtük Regresyon Rasch Modeli ile İncelenmesi
Sinem Demirkol---- **966**

Madde Güçlük Parametresi Üzerinde Etkili Olan Madde Özelliklerinin Lineer Lojistik Test Modeli ile İncelenmesi
Sinem Demirkol---- **968**

İşbirlikçi Problem Çözme Başarısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Sinem Demirkol---- **970**

Ölçeklerde Dikkatsiz Yanıtlama Davranışının Verinin Yapısına Etkisi
Başak Erdem Kara---- **972**

TIMSS 2019 USA Verilerindeki Matematik Dersine Karşı Tutum Maddelerine Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarından Yola Çıkılarak Yapılan Ölçme Değişmezliği Uygulaması
Merve Kılıç---- **974**

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Afet Bilinci Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Okan Yetişensoy---- **977**

Özel Gereksinimli Bireylerin Değerlendirme, Tanılama, Yerleştirme ve İzleme Süreçlerindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Yaren Önal, Hilal Türk, Özge Boşnak ---- **979**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Deneyimledikleri Akran Zorbalığı: Sistematik Bir Derleme
Özge Çulhaoğlu, Nurgül Akmanoğlu---- **981**

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi
Emre Laçin---- **984**

Türkiye'de Eğitim ve Öğretim Konulu Engellilerle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Hasan Şahin Kızılcık ---- **987**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin Genç Yetişkinlik Dönemine İlişkin Deneyimleri
Yeşim Güleç Aslan, Uğur Yassıbaş ---- **989**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti anlama ile İletişim İşlevleri, İletişim Davranışları ve Ortak Katılım Arasındaki İlişkiler
Yasemin Keyvan, Meral Çilem Ökcün Akçamuş ---- **991**

İşitme Kayıplı Öğrencilere Sunulan Kaynaştırma ve Destek Eğitim Odası Hizmetine Yönelik Öğretmen Görüşleri
Elif Akay---- **994**

Türkiye'de Özel Eğitimle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Mehmet İnce, Şule Fırat Durdukoca ---- **997**

Covid-19 Sürecinde Uzaktan Özel Eğitim Uygulamalarına Ebeveyn Katılımı: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Aysenur Nazik, Seyhan Soğancı ---- **999**

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Çocuk Üniversitesi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması
Zuhal Topçu, Aysegül Kınık Topalsan ---- **1002**

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Türkiye'de Yapılmış Tezlerin İncelenmesi
Özlem Yağcıoğlu, Esra Kanlı ---------- **1005**

Kapsayıcı Eğitimde Erişebililik
Mehmet İnce ---------- **1007**

Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi
Adile Değirmenci Kurt, Ekber Tomul ---------- **1009**

Geçici Koruma Statüsündeki Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlarına Yönelik Müdahalelerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi
Merve Akıncıoğlu Çolak, Zehra Atbaşı ---------- **1011**

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Temel Çıkarma İşlemlerinin Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniği Stratejisinin Etkililiği
Hasan Hüseyin Yıldırım ---------- **1013**

Kaynaştırma Öğrencilerinin Katılım Düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleriyle İlişkisinin İncelenmesi
İrem Deniz Çimen, Necdet Karasu ---------- **1015**

İşitme Kayıplı Bireylerin Değişen ve Salgın Döneminde Ortaya Çıkan İhtiyaçları
Hatice Akçakaya, Nagihan Baş ---------- **1018**

Özel Yetenekli Öğrencilerin Dijital Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri An Investigation of Perceptions of Gifted Students Towards The Concept of Digital Citizenship
Fatma Yıldırım ---------- **1021**

Lise Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerinin Okul Yaşantılarına ve Beklentilere İlişkin Görüşleri
Esra Akın, Macid Ayhan Melekoğlu ---------- **1024**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle PECS Uygulamasına İlişkin Yapılan Meta-Analiz Araştırmalarının İncelenmesi
Muratcan Akbıyık ---------- **1027**

Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğada Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Tasarlanan Etkinliklerin Değerlendirilmesi
Sami Sezer Arbağ, Hasret Nuhoğlu, Kader Arkan Sezgin, Muhammed Şen ---------- **1029**

Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Personelinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitsel Tanılama Ve Yönlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri
Ebru Çağlayan, Aynur Gıcı Vatansever ---------- **1031**

Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Eğitim Kurumlarının Erişilebilirliği: Artvin İli Örneği
Mustafa Ceylan ---------- **1033**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Ev İçi Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Fotoğraf İpucunun Ve Video Karşılaştırılması
Esra Yavuzaslan, Nuray Öncül ---------- **1035**

Çevrimiçi Eğitimde Kaynaştırma Sınıf Öğretmenleri: Ebeveyn Perspektifinden
Cebrail Karadaş, Erhan Çeti, Mustafa Ceylan ---------- **1037**

Cinsiyet Ve Sinif Düzeyinin Öğrencilerin Genel Zekalarina, Sözel Potansiyellerine, Görsel Potansiyellerine Ve Bellek Kapasitelerine Etkisi
Selin Bozbey Esmeroğlu, Bilge Bal Sezerel, Nazmiye Nazlı Ateşgöz ---------- **1040**

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
Simge Yayla, Esra Kanlı ---------- **1042**

Türkiye'de Bilim Ve Sanat Merkezleri Üzerine Yazılan Akademik Makalelerin Analizi
Eren Ağın, Özlem Ortak Kılınç ---------- **1045**

Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Melike Kurtuluş, Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı ---------- **1047**

Akıcı Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: DEM-OKU Kullanımı
Abdulkadir Çınar, Gulden Bozkus Genc ---------- **1049**

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kaynaştırmaya İlişkin Öz Yeterlikleri ile Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi
Eylül Akar, Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı ---------- **1052**

Barınma Merkezi İlkokulunda Eğitim Gören Özel Gereksinimli Bireylerin Tanılama Süreci: Sınıf Öğretmeni ve RAM Personeli Görüşleri
Abdulkadir Kocaoğlu, Nevin Güner Yıldız ---------- **1054**

Suriyeli Göçmen Özel Gereksinimli Öğrencilerin Barınma Merkezi Okullarında Eğitimi: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri
Abdulkadir Kocaoğlu, Nevin Güner Yıldız ---------- **1057**

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması
Lokman Şahin, Gulden Bozkus Genc ---------- **1060**

Öğrenme Güçlüğü Risk Grubundaki Öğrencilere Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme Ve Uygulamaları
Çağla Özgür Yılmaz ---------- **1063**

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Fen Bilgisi Konularının Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Etkililiği
Büşra Yılmaz Yenioğlu, Funda Ergüleç, Kübra Sayar, Samed Yenioğlu ---------- **1066**

Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Güvenlik Becerileri Öğretimine İlişkin Görüşleri
Hasan Köse, Gökhan İnce, Nevin Güner Yıldız ---------- **1068**

Otizmli Bireylerde Fiziksel Aktivitelerin Öğrencinin Sosyal Becerilerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi
Şerife Şenay İlik ---------- **1070**

Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuğu Olan Annelerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaşadığı Sorunlar
Hasan Hüseyin Yıldırım ---------- **1072**

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Gözüyle Rehberlik Araştırma Merkezleri
Aynur Gıcı Vatansever, Zekiye Hande Yılmaz ---------- **1073**

Dijital Sosyal Yardımlaşma Aracılığıyla Görme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Gönüllü Okur Uygulaması
Hasan Hüseyin Yıldırım, Atajan Rovshenov ---------- **1075**

Nora İlçesinin Destek Eğitim Odalarının Fiziksel Ortamına Bakış: Bir Çoklu Durum Çalışması
Oğuz Uğurlu, Didem Güven ---------- **1077**

Yetişkin Grubu Özel Gereksinimli Bireyler ve Öğretmen Adaylarının Katılımıyla Üniversite Ortamında Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Beklentiler
Şenay Baş, Mahmude Özer, Fatımatüz Zehra Yiğit ---------- **1079**

Tekrarlı Okuma Müdahalesinin Az Gören ve Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Üzerine Etkisi
Fatih Emrah Demir ---------- **1081**

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Geçici Koruma Altındaki Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Görüşleri
Fatih Emrah Demir ---------- **1084**

Görme Engeline Ek Engelleri Olan Küçük Çocuklara Sahip Aileler İçin Erken Müdahale Hizmetleri
Emine Ayyıldız, Yeşim Güleç Aslan ---------- **1086**

Bilgisayar Tabanlı Otomatik Değerlendirme Yapabilen Yaratıcılık Testinin Geliştirilmesi
Zehra Topal Altındiş, Esra Kanlı ---------- **1088**

Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi
Hatice Şengül Erdem ---------- **1090**

Destek Eğitim Odasında Görev Yapan Öğretmenlere Sunulan Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği
Yaren Önal, Özge Boşnak ---------- **1093**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Yoluyla Sunulan Video Modelle Öğretimin Etkililiği3
Gülcan Kaya, Ceyda Turhan ---------- **1095**

İşitme Engelli Çocukların Eğitime Erişmede Karşılaştıkları Güçlükler Üzerine Derleme Çalışması6
Rahme Uygarer, Gönül Akçamete ---------- **1098**

Web 2.0 Teknolojisi Kullanımının Diskalkuli Tanılı Öğrencilerin Aritmetik Becerilerine Etkisi Üzerine Bir Uygulama
Sena Uçar, Hatice Leblebici ---------- **1100**

The Use of Emotion Coaching Approach as an Intervention Method for Refugee Parents and Children
Fatma Canan Durgungöz ---------- **1103**

Yetenek Göçü Bağlamında Üstün Yeteneklilerin Eğitimini Yeniden Düşünmek
Gülşah Avcı Doğan ---------- **1105**

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açılan Özel Eğitim Sınıflarına İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri46
Meral Kılıç, Yüksel Gündüz ---------- **1108**

Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlık Belirleme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilme Çalışması
Marilena Leana Taşcılar, Sezer Köse Biber, Şule Güçyeter, İrfan Şimşek ---------- **1111**

Alternatif Bir Öğretmen Yetiştirme Programı Olarak Öğretmen Asistanlığı: Bir Program İncelemesi
Kemal Afacan ---------- **1113**

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Anlamı ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Öğretmen Failliğinin Aracı Rolü
Sedat Turgut, Mahir Uğurlu, Ömer Yılmaz, Çınar Kaya ---------- **1115**

Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Değerlendirme Araçları: Bayburt RAM Örneği
Ayşenur Çayır, Özge Çulhaoğlu, Nevin Güner Yıldız ---------- **1118**

Özel Yetenekliler Alanında Ekstrem Kadın Araştırmacılar
Merve Erdem, Burcu Çalıkoğlu ---------- **1121**

Erişilebilir ve Kapsayıcı Müzelere Doğru: Bir Eylem Araştırması
Emine Ayyıldız, Özcan Erkan Akgün, Ayşe Tuğba Öner, H. Sümeyra Bilici Albayrak ---------- **1123**

Özel Eğitim Ortamlarında Okul Sosyal Hizmeti
Maruf Buğra İnan, Bahadır İnan ---------- **1125**

Özel Eğitimde Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinin İncelenmesi
Büşra Erten Kekik, Eylem Dayı ---------- **1126**

Özel Eğitimde Alanındaki Paraprofesyonellere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Gözden Geçirilmesi
E. Sema Batu, Atilla Cavkaytar Derya Çıkılı-Soylu, Deniz Dağseven-Emecen, F. Kıvanç Erdoğan, Neslihan Özcan Tavukçu, Demet Tavukçu ---------- **1131**

Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Risk Grubu Öğrencileri Özel Eğitim Hizmetlerine Yönlendirmelerinde Etkili Olan Kriterlerinin Belirlenmesi
Tuğçe Yıldız, Necdet Karasu ---------- **1133**

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği
Turan Başkonuş, Durdane Öztürk ---------- **1135**

Ebeveynlerin İyi Oluşlarında Bilinçli Farkındalık, Öz-Anlayış ve Ebeveynlik Stresinin Rolü: Bursa İli Örneği
Ahmet Öztürk, Rahşan Siviş Çetinkaya ---------- **1138**

Romantic Relationships and Instagram Use among University Students
Selami Aydın, Işıl Tekin---------- **1141**

Genç ve Orta Yetişkin Türk Vatandaşların Mültecilere Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi
Davut Aydın, Neslihan Çıkrıkçı, Şeyma Nur Bal ---------- **1143**

Sosyal Sorun Çözme ve Savunmacı Kötümserlik: Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Değişkenlerinin Aracı Rolü
Esma Göksu, Elif Aktaş, Yunus Emre Geçici, Pelin Yanık, Ayşe Ezgi Ergün---------- **1146**

Grupla Psikolojik Danışmanın Parçalanmış Aile Çocuklarının Okuldaki Mutluluk Ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi
Kübra Yaşar Yılmaz ---------- **1149**

Kültüre Duyarlılık Becerileri Grup Programının İlkokul Öğrencilerinin Kültüre Duyarlılık Becerileri Üzerindeki Etkisi
Abdulvahap Yorğun, Serdal, Gülşah Çöker---------- **1151**

Psikolojik stresin yordayıcısı olarak engellenmiş temel psikolojik ihtiyaçlar: Psikolojik katılığın aracı rolü
Numan Turan---------- **1153**

Enfeksiyon Riskine Duyarlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması
Numan Turan, Işıl Tekin---------- **1155**

Okul Tükenmişliğinin Eğitim Stresi ve Öz Düzenlemeyle İlişkisinin İncelenmesi
Selim Gündoğan---------- **1157**

Evlilik İstikrarsızlığı İndeksinin (EİSİ) Türkçeye Uyarlanması
Mustafa Alperen Kurşuncu, Şule Baştemur ---------- **1160**

Kişilerarası İhtiyaçlar Ölçeğinin (KİÖ) Türkçeye Uyarlanması
Mustafa Alperen Kurşuncu, Şule Baştemur---------- **1162**

Rehberlik Dersinin Öğretmen Adaylarının Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumuna Etkisinin İncelenmesi
Ozan Korkmaz ---------- **1164**

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlılıkları Ve Motivasyonları Arasındaki İlişki
Rümeysa Kuloğlu, Asiye Şengül Avşar---------- **1167**

Yetişkin Bireylerin Önem Arayışları Ve Yaşam Doyumları
Ekrem Sedat Şahin ---------- **1169**

Watering Down Identities: The Lived Experience of School Counselors in Urban Illinois
Yenitza Guzman, Ahmet Can---------- **1172**

Ergenlerin İçsel/Dışsal Sorunlarına Müdahale Yönetimi Olarak Psikodrama: Bir Sistematik Literatür Taraması
Betül Sertkaya, Yağmur Ulusoy, Ezgi Sumbas ---------- **1174**

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrenciler için Hazırlanan Kariyer ve Yetenek Gelişimi Öz Yeterlik Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi
Ahmet Kara ---------- **1176**

Terapistlerin Süpervizyon Süreciyle ilgili Algıları: Nitel Bir Araştırma213
Hale Nur Kılıç Memur, Nur Başer Baykal ---------- **1178**

Veteran Post-Traumatic Stress Disorder and Protective Factors Against Suicide
Andrew Butch, Senel Poyrazli ---------- **1180**

Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Saldırganlık ve Dürtüsellik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Hilal Dağdevran, Bilal Kalkan ---------- **1183**

Romantik İlişkilerde Partner Şiddetine Maruz Kalan Kadınların Şiddete İlişkin Algılarının İncelenmesi
Yunus Bedir, Rezzan Gündoğdu ---------- **1185**

Öğretmenlerin Algılanan Sosyal Destek, Yalnızlık ve Psikolojik İyi Oluş ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Ufuk Aktaş, Bilal Kalkan ---------- **1187**

Mahkumların Kendine Zarar Verme Davranışlarının İşlevini Yordamada Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Ve Başa Çıkma Tutumlarının Rolü
Malik Kubilay Cadircioglu, Mine Aladağ ---------- **1190**

Çevrimiçi Eğitimde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Akademik Erteleme ve Öz-düzenleme Becerilerinin Akademik Doyumları ile İlişkisinin İncelenmesi
Tuğçe Soysal, Bilal Kalkan ---------- **1193**

Lise Öğrencilerinde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Benlik Saygısı Düzeyi, Ruhsal Belirti Düzeyi ve Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Sumru Öz Atalay, Hanife Kahraman ---------- **1196**

Covid-19 Virüs Hastalığının Psikolojik Etkileri
Şenel Çıtak ---------- **1199**

Madde Bağımlısı Bireylerin Sosyal Dışlanma Durumlarının İncelenmesi
Mehmet Eren Küçükdoğan, Bilal Kalkan ---------- **1203**

Yetişkinlerde Çevrimiçi Kumar Bağımlılığının Suçluluk ve Depresyon ile İlişkisinin İncelenmesi
Gülsenem Tepe, Bilal Kalkan ---------- **1205**

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Uyku Problemleri ve Anksiyete ile İlişkisinin İncelenmesi
Sümeyra Yıkılmaz, Bilal Kalkan ---------- **1207**

Trauma Sensitive School Models After Earthquakes: A Systematic Review
Özgür Erdur Baker, Begüm Serim Yıldız, Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı, Nilüfer Koçtürk, Gözde Şensoy, Hasan Sarıcı ---------- **1209**

Mental help-seeking behaviors of Muslim international students in South Korea: Considering stigma, religious faith, and cultural beliefs
Ayse Isılay Konuk, Yun-Jeong Shin ---------- **1210**

The impact of everyday experiences of sexism on social anxiety: The sequential mediating effects of self-silence and self-objectification
Heejae Lee, Yun-Jeong Shin ---------- **1213**

Pandeminin Deprem Sahasındaki Psikososyal Destek Çalışmalarına Etkisi
Devrim Torgul,Nur Başer Baykal---- **1216**

Ortaokul Öğrencilerinde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısını Azaltmaya Yönelik Hazırlanan Ebeveyn Eğitim Programının Etkililiğinin Karma Yöntem İle İncelenmesi
Hatice Özgen---- **1218**

Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumun Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Farklılıkları Kabul Düzeylerinin Etkisi
Elvan Şentürk---- **1221**

6-11 Yaş Arası Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Duygusal Erişilebilirlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Nursel Karacık, O. Nejat Akfırat ---- **1223**

Pandemi Döneminde Mülteci Öğrenciler: Suriyeli Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yaşadıkları Sorunların Nitel Olarak İncelenmesi
Sevilay Taşcı, Ayşegül Talay, Emel Genc---- **1225**

Üniversite Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirilen Akademik Akran Destek Programının Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği
Dilek Avcı---- **1228**

Examining Factors that Impact Latina's Women's Help-Seeking Behavior after Experiencing Interpersonal Violence
Isabel Quintero, Zainab Akef, Senel Poyrazli ---- **1230**

Risk and Protective Factors of Suicidal Ideation in the COVID-19 Pandemic
Valentina Morschbach, Christopher Whipple ---- **1233**

Uluslararası Öğrencilerin Uyum Problemleri ve Bu Problemlerle Baş Etme Stratejileri: Bir Durum Çalışması
Mesut Gönültaş, Aykut Kul, Amal Al-Khatib ---- **1236**

Okulöncesi Dönem Çocukların ve Anne Babalarının Davranışlarının İncelenmesi
Betül Gökçen Doğan---- **1239**

Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli'ne Dayalı Grup Süpervizyonunun Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Öz Yeterliklerine ve İçgörülerine Etkisi
Gamze Ülker Tümlü---- **1242**

Bilinçli Farkındalık ve Mental İyi Oluş: İyimserlik ve Covid-19 Korkusunun Seri Aracılığı
Meltem Aslan Gördesli, Dilaram Billur Celik Ornek---- **1245**

Cinsel Eğitime İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Uygulamalarına Dair Görüşleri0
Emine Sevginur Başaran, O. Nejat Akfırat ---- **1248**

Ergenlerde Öz-Kontrol ile Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişki
Dilara Vuslat Erdem, Zeynep Şimşir Gökalp---- **1251**

Ergenlerin Gözünden Umut: Fenomenolojik Bir Araştırma
Mehmet Buğra Özhan, Muhammet Karakış ---- **1254**

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Psikolojik Destek Sürecindeki Kazanımlarına İlişkin Görüşleri
Cem Tümlü---- **1256**

Ergenlerde Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yöntemlerinin Üst Bilişleri Yordayıcılığı0
Hilal Dağdevran, Mehmet Ali Yıldız---- **1258**

Ergenlerin Anksiyete, Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
Beyza Bulut, Adem Peker ---- **1261**

Akademik Erteleme Davranışını Önlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Psikoeğitim Müdahale Çalışmalarının İncelenmesi
Beyza Bulut ---------- **1264**

Üniversitesi Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumları İle Flört Şiddeti Tutumları Arasındaki İlişkide Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançların Aracı Ve Düzenleyici Rolü
Betül Tanacıoğlu ---------- **1267**

İlkokul Düzeyinde Özel Okullarda Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının COVID-19 Pandemi Sürecine İlişkin Mesleki Deneyimleri
Betül Tanacıoğlu, İrem Topuz, Beyza Nur Çelik---------- **1270**

Psikolojik Danışmanlarda Karşılıksız Psikolojik Danışma Yardımı Sunma Motivasyonun İncelenmesi: Özgecilik ve Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterliği2
Saadet Zümbül, Sinan Okur---------- **1272**

İlkokul Öğrencilerinin Gözünden Akran Zorbalığı Davranışları Ve Okul İklimi
Özlem Yeşim Özbek, Pervin Oya Taneri---------- **1275**

Ergenlerde Algılanan Stres, Baş Etme ve Sosyal Medya Bağımlılığının İncelenmesi
Sümeyra Yıkılmaz, Mehmet Ali Yıldız---------- **1277**

Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası İlişkilerde Affetmeyi Yordamada Karanlık Üçlü Kişilik Özellikleri Ve Bağlanma Stillerinin Rolü
Gamze Fışkınlı ---------- **1279**

Okul Psikolojik Danışmanlarının Kriz Durumlarıyla İlişkili Bazı Niteliklerinin İncelenmesi
Muhittin Soner Akkaya ---------- **1282**

Bilişsel Esneklik ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü
Nurullah Türkcan, Mehmet Ali Yıldız ---------- **1284**

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Ebeveynler İçin Psikometrik Özellikleri
Meltem Aslan Gördesli---------- **1287**

Aday Psikolojik Danışmanlar Erken Dönem Uyumsuz Şemalarına Benzer danışanları mı buluyorlar?
Elif Ulu Ercan, Semra Uçar ---------- **1290**

Süreğen Hastalığı Olan Öğrencilerle Çalışmak: Okul Psikolojik Danışmanlarının Deneyimlerinin Hak Savunuculuğu Bağlamında İncelenmesi
Emine Feyza Aktaş ---------- **1292**

Kum Terapisi Yoluyla Okul Öncesi Çocuklarını Çok Yönlü Tanıma, Orijinal Düşünme ve İfade Becerileri Geliştirmek Vaka örnekleri
Erol Ata, İsmail Ersoy---------- **1296**

The relationship between Type D personality and test anxiety in university students
Ayşegül Yetkin Tekin---------- **1298**

Üstün Zekalı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Ve Duygusal Öğrenmelerinin Karşılaştırılması
Ayşegül Yetkin Tekin, Seda Temelli ---------- **1299**

Öğrencilerin Sesini Duymayı Öğrenmek: Öğretmenlerin Öğrenci Mentörlüğüne İlişkin Deneyimleri
Sema Turgut, Gülşah Taşçı---------- **1300**

Akran Zorbalığına Maruz Kalan Öğrencilerin Kendini Toparlama Deneyimleri
Nuray Akdoğan, Gülnur Candan Hamurcu---------- **1302**

Eğitimci Bakış Açısı ile İç Hastalıkları Hemşireliğinde Simülasyon
Merve Şen, Hale Sezer---------- **1304**

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığının İncelenmesi
Murat Tekin ---------- **1306**

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi
Çetin Toraman ---------- **1308**

Sigara Bırakma Sürecinin Sağlık İnanç Modeli'ne Uyarlanması
Burcu Çakı, Zeynep Güngörmüş ---------- **1311**

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi
Çetin Toraman, Mustafa Onur Yurdal ---------- **1314**

Sağlık Profesyonellerinin Eğitiminde Birlikte ve Beraber Öğrenmek: Öğretim üyelerinin Mesleklerarası Eğitim Farkındalığı
Aysel Baser, Hatice Şahin ---------- **1317**

Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapmış Oldukları Uygulamalar
Yucel Pekgenç, Ayşegül Karabay ---------- **1319**

Temel Eğitimde Uygulanan Okul Sosyal Hizmetinin Değerlendirilmesi
Muhammed Serhat Semercioğlu ---------- **1321**

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerine Yönelik Görüşleri
Yeşim Beril Soğuksu, Hatice Gürdil Ege, Ezel Tavşancıl ---------- **1323**

Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Pınar Ulas, Ömer Faruk Tavşanlı ---------- **1326**

Yazma Öncesi Hazırlık Aşamasında Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına ve Yazmaya Yönelik Tutumuna Etkisi
Çiğdem Haddur, Ömer Faruk Tavşanlı ---------- **1328**

Matematik Dersi Öğretim Programının İncelenmesi: CIPP Modeli Örneği1360
Derya Günay Kızılkaya ---------- **1331**

'Çocuklar İçin Felsefe' Aracılığıyla Çocuklarda Empati Becerisini Geliştirme
Halime Benan Dal ---------- **1334**

Sürdürülebilir Kalkınma Bağlamında Göç Olgusunun Anlaşılmasına Yönelik Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi65
Elçin Ayaz ---------- **1336**

İlkokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Seviyeleri ve Öz Yeterlik Seviyelerine Etki Eden Faktörler
Özlem Tuncer Şener, Gizem Engin ---------- **1338**

İlkokul öğrencilerine verilen matematik ödevleri: öğretmen ve veli görüşleri
Hakan Ulum ---------- **1341**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi
Ahmet Gülay ---------- **1343**

Oyun destekli matematik uygulamalarının ilkokul matematik başarısına etkisi: Meta analiz çalışması
Hakan Ulum ---------- **1345**

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik algıları: fenomenoloji araştırması
Hakan Ulum ---------- **1347**

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi
Dilay Bulut, Pınar Çavaş ---------- **1349**

Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Müdürlerin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki
Bahadır Han Çatalyürek, Filiz Yurtal ---------- **1351**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometri Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Beyzanur Bayram, Ömer Demirci ---------- **1353**

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Uygulamalarının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Sorunlarla Başa Çıkmalarına Etkisi
Tolga Kargın, Arda Karataş ---------- **1356**

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri
Gamze Ardıç, Derya Arslan Özer ---------- **1359**

İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Görselleştirme Yaklaşımı Açısından İncelenmesi
Hülya Coşkun, Özlem Doğan Temur ---------- **1361**

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşama Riski Taşıyan Çocukların Erken Tanısı Ve Müdahaleye Tepki Modeli
Ahmet Çakıroğlu ---------- **1363**

Ortaokullarda Yapay Zeka Öğretimi İçin Geliştirilen Kurs Planı Ve İçeriklerinin Öğrencilerin Üstbilişsel Davranışlarına Etkisi
Ali Kürşat Erümit, Ahmet Fazıl Çolak ---------- **1365**

Ğöçmen ve miqrantların cocuklarının adaptasyonu ve eğitim sorunları
Hörmet Cavadova, Gülzar Hanbabayeva ---------- **1367**

Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Ve Ders Kitaplarında Göç Olgusu
Mustafa Murat Çay, İbrahim Damar, Görkem Avcı ---------- **1369**

Eğitimdeki Eşitsizliğin Katmanlaşmış Hali Hem Engelli Hem Kadın Olmak: Kesişimsel Bir Yaklaşım
Sibel Ezgin Ağıllı ---------- **1371**

Okul Müdürlerinin Mülteci Öğrenci Ve Aileleri Hakkındaki Görüşleri: Küçükçekmece Örneklemi
Melissa Özdemir, Songül Yıldız, Meryem Kanat ---------- **1373**

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Perspektifinden Göç, Çocuk Ve Eğitim
Selda Şan ---------- **1376**

PQE Yöntemi Ve Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanımı
Okan Yetişensoy, Şemsettin Akdeniz ---------- **1378**

Principles of Developing Language Learning Material for Refugee
Çağrı Kaygısız, Zehra Nur Bayındır ---------- **1380**

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Deyim Öğrenmeleri Sürecinde Bağlam Temelli Öğrenme
Seda Özer Şanal ---------- **1383**

Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiyede İngilizce Öğrenimi Üzerine Bir Durum Araştırması: Iğdır Üniversitesi Örneği
Didem Erdel ---------- **1385**

Milli Eğitim Şuralarında Ve Türkiye Kalkınma Planlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme İle İlgili Alınan Kararların Analizi
Ferda Tokçalar ---------- **1387**

4-6 Yaş Arası Çocuklarda Görsel-İşitsel Araçlarla Fransızca Öğretimi
Sevinç Akdoğan Öztürk ---------- **1390**

EFL Teachers' Experiences, Problems, and Suggestions for Blended Learning in Turkey
Esra Yatağanbaba, Ayşegül Liman Kaban ---------- **1392**

Functions of Teacher-Echoing in the EFL Class Delivered via Videoconferencing
Tuba Demirkol ---- **1394**

Multicultural Education in Turkey : How to Achieve Unity in Diversity and How to Preserve Diversity in Unity ?
Merve Başkutlu ---- **1396**

The Sources of Challenges EFL Teachers face in Teaching Vocabulary and Their Awareness of the Learning Strategies their students use while Learning Vocabulary in Prep Classes in Turkish Context
Günay Güreş ---- **1399**

İkinci/Yabancı Dilde Okuma Testinin Web Tabanlı ve Kâğıt Tabanlı Versiyonlarının Eşdeğerliliği
Merve Selcuk, Tarık Uçar ---- **1401**

A Longitudinal Study of Language Learning Strategy by Prep Year EFL Students
Dılek Ates, Demet Yaylı ---- **1404**

An Examination of EFL Learners' Speaking Anxiety: The Case in a Turkish Non-profit University
Kırsaç Elif ---- **1406**

Halk Eğitim Kurslarına Katılan Suriyeli Kadınların Eğitim Sürecine Dair Beklenti Ve Deneyimleri
Duygu Kahya Hızarcı, Birgül Ulutaş ---- **1407**

Şanlıurfa'da Öğrenim Gören Geçici Koruma Altındaki Çocukların, Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Yolları
Zülfü Alımterin ---- **1410**

Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Hayatın Anlam Ve Amacını Sorgulama Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi
Azize Asiloğulları, Mustafa Kocaarslan, Sinem Tarhan ---- **1412**

Halk Eğitimi Merkezlerinde Aktif Yaşlanma Algıları: Çanakkale İli Merkez Örneği
Özlem Demirbaş, Hasan Arslan ---- **1415**

Halk Danslarında Kadının Yeri
Ceren Nazlım Öztürk, O. Nejat Akfırat ---- **1418**

Göçmenlik Ve Yetişkin Eğitimi
Ş. Erhan Bağcı ---- **1420**

Adana'daki Medya Kuruluşlarında Engelli İstihdamına İlişkin Görüşler Ve Beklentiler
Çiğdem Yasemin Ünlü, Fırat Berksun ---- **1422**

Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Kendileşme Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi
Miray Dogan, Hasan Arslan ---- **1424**

Lisansüstü Öğrencilerin Tez Danışmanlarıyla Yaşadıkları Sorunlar
Özge Bıkmaz Bilgen ---- **1427**

Akademisyen Hemşirelerin Farklılık Yönetimine İlişkin Algıları
Mine Seçir, Serap Altuntaş ---- **1430**

Z Kuşağı ve Eğitim: Z Kuşağı Hemşirelik Öğrencilerinin Hemşirelik Eğitiminden Ne Beklediğini Biliyor Muyuz?
Ayşe Çiçek Korkmaz, Selen Tekin ---- **1433**

Türkiye'deki Üniversitelerde Hedef Kitlesi Çocuk Olan Uygulama Ve Araştırma Merkezlerinin Mevcut Profili
Burcu Sarı Uğurlu, İnci, Şefika Melike Çağatay, Sezen Apaydın ---- **1436**

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Mehmet Kemal Aydın, Damla Nur Şahin ---- **1438**

Suriyeli okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin sundukları çözüm önerileri
Lütfiye Coşkun ---------- **1441**

Hemşirelik Eğitiminde Akademik Öz Yeterliliğin Önemi Üzerine Kavramsal Bir İnceleme
Gonca Aktay, Ayşe Çiçek Korkmaz ---------- **1444**

The Importance of Learning and Teaching Centers in Achieving Quality Higher Educational Service (QHES)
Fahriye Hayırsever, Ting Li, Nurdan Kalayci---------- **1447**

Öğretim Elemanları İçin Teknoloji Destekli Yenilikçi Ders Tasarımı Eğitim Programının Öğretim Elemanlarının Tasarım Becerilerine Katkısı
Kamil Arif Kırkıç, Zehra Sedef Korkmaz, Ümran Yazıcılar Nalbantoğlu,Selçuk Doğan, Sina Güzin Cengiz 1450

21. Yüzyıl Becerileri Eğitimi Alan Akademisyenlerin Deneyimleri
Sibel Duru, Asuman Duatepe Paksu---------- **1453**

Üniversite Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Algılarını Anlamak: Nitel Bir Çalışma
Sibel Duru, Erdinç Duru, Asuman Duatepe Paksu, Murat Balkıs, Mehmet Emin Bakay ---------- **1455**

Üniversiteye Girişte Baraj Puanlarının Kaldırılmasına Dair 12.Sınıf Öğrenci Görüşleri
Nuray Özge Sağba, Fatih Türk, Levent Özil---------- **1457**

STEM Eğitiminde Kadının Yeri3
Aslı Günay---------- **1459**

The Impacts of the University Students' Talents, Attitudes, and Skills on Choosing Technology-based Jobs as a Career in the Multicultural Society
Gamze Sart---------- **1461**

Bağlam Temelli Sözcük Öğretim Yönteminin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenimine Etkisi
Tuba Yurtseven ---------- **1464**

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi
Nahide İrem Azizoğlu---------- **1467**

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında PİKTES Öğreticilerinin Gözünden Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretimi
Fatih Yılmaz, Berfin Yılmaz, Ömer Çoker ---------- **1469**

Sözcük Seçme Yöntemi: Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme
Mustafa Aydın ---------- **1472**

Konuşma Becerisine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarının Analizi
İlhami Şahin, Zuhal Çeliktürk Sezgin ---------- **1475**

Zihinselleştirme, Zihin Durumu Fiilleri ve Okur Deneyimi Bağlamında Bir İnceleme: "Kuş Olsam Evime Uçsam" Örneği
Nermin Yazıcı, Günçe Günduğdu ---------- **1477**

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
İhsan Er---------- **1479**

Multimedya Destekli Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Oluşturulan Düşünen Sınıf Etkinliklerine Dair Öğrenci Görüşleri
Ayşegül Göksel, Talat Aytan ---------- **1482**

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Hazırladıkları Ders Planlarının Ders İşleme Süreci Açısından İncelenmesi
Fidan Geçici---------- **1484**

Göç ve Göçmen Temalı Çocuk Kitaplarıyla Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Göçmen ve Göçmen Olmayan Öğrencilere Yansımaları
Serap Uzuner Yurt, Eyüp Sucu, Esra Şahin---- **1486**

Göçmen Çocukların Okuma Kültürü Edinme Düzeylerinin Belirlenmesi: Erzincan Örneği
Burcu Çıldır, Esra Şahin ---- **1488**

Türkçe Dersi İşleme Sürecine Yeni Bir Bakış: Çeşitli Metin Biçimleriyle Yapılandırılmış Eğitim Durumu Örneği
Zehra Nur Bayındır, Derya Yaylı ---- **1491**

Üniversitelerin Öğretme-Öğrenme Merkezi Politikalarının İncelenmesi6
Kerem Ermis---- **1493**

Matematik ve Geometri Eğitimi Alanında Artırılmış Gerçeklik ile İlgili Yayınlanmış Makalelerin Sistematik Olarak İncelenmesi
Gülay Çetintav, Ramazan Yılmaz ---- **1496**

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknostres Algılarının İncelenmesi
Asena Özge Kutlu, Recep Çakır ---- **1499**

Tarih Dersi Orta Çağ'da Dünya Konulu Çevrimiçi Etkileşimli E-Öğrenme Ortamı Tasarımı
Fırat Hayyam Sabuncu, Esma Çukurbaşı Çalışır ---- **1501**

Üniversite Öğrencilerinin Yeni Medya Okuryazarlık Düzeyleri
Neşe Sevim Çırak, Osman Erol ---- **1503**

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım
Erdem Kaptan, Recep Çakır ---- **1505**

Covid-19 Temalı Eğitim Araştırma Makalelerinin Metin Madenciliği Uygulaması ile Bibliyometrik Analizi
Nail Şahin, Büşra Baybaş, Elif Kurt, Sefa Dökmedemir, Erdal Şenocak, Cemal Tosun ---- **1507**

Dijital Öğrenme Materyali Geliştirme Özyeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ezgi Türk, Alev Ateş Çobanoğlu, Tarık Kışla---- **1510**

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişiminde Teknoloji Mentörlük Modelinin Uygulanması
Yasemin Çevik---- **1513**

Türkiye'de Eğitimde Veri Madenciliği ve Makine Öğrenmesi Üzerine Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi
Aykut Bulut ---- **1515**

Sosyal Medya ve Hemşirelik Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançları ile Eleştirel Düşünme Motivasyonları ve Eğilimleri Üzerine Etkisi
Burçin Işık, Burcu Çakı, Sebahat Kuşlu, Zeynep Güngörmüş ---- **1518**

Türkiye'de Yapılmış Artırılmış Gerçeklik ve Sanal Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi
Orhan Aktaş, Belma Barak---- **1521**

Eğitim ve 3-Boyutlu Yazıcı Teknolojisi İlişkisi: İçerik Analizi Çalışması
Ayşegül Aslan, Yaren Çelik---- **1524**

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemlerinin İncelenmesi
Murat Artsın, Alparslan İkiel---- **1526**

Üniversite Öğrencilerinin Power Point Sunum Dosyalarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi
Pınar Güney, Ömer Demir---- **1528**

Subject-specific Mentoring for Increasing Preservice Teachers' Inclusive Practices: A Lens of Affordances
Tuğba Arslantaş---- **1530**

Disiplinler Arası Bir Doğa Eğitimi Projesinin Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Tutumlarına Etkisi
Fatma Keskınkılıç ---------- **1533**

İlköğretim Öğrencileri için Disiplinlerarası Yaklaşım ile Programlama İçeriklerinin Hazırlanması
Semra Fiş Erümit---------- **1535**

Preservice Teachers' Attitudes towards Distance Education
Aygil Takır ---------- **1537**

Metaverse Tabanlı Eğitimin E-Öğrenmeye Yansımaları
Esma Çukurbaşı Çalışır, Fırat Hayyam Sabuncu, Eralp Altun---------- **1540**

Uluslararası Literatürde Uyarlanabilir Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında Yapılan Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi
Satı Burhanlı ---------- **1542**

Foreign Language Use in STEM Lesson Plans Designed by Pre-Service Teachers: FL-STEM
Merve Vezir, Sümeyra Yılmaz, Bülent Aydoğdu ---------- **1545**

Öğretim Elemanlarının Dijital Yaratıcılık Zekâları ve Farkındalıkları
Tuncay Sarıtaş, Serpil Günaydın ---------- **1547**

Ortaokul Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi
Nursel Durmaz, Erman Uzun ---------- **1549**

Dinamik Medyaların Öğretimde Kullanımlarına Yönelik Bir Sistematik Literatür İncelemesi
Burcu Çoban, Güntay Taşçı---------- **1552**

Aday Öğretmenlere Yönelik Düzenlenen Bir E-Mentorluk Programı İçin Geliştirilen Platformun Kullanışlılığının İncelenmesi
Sefa Özmen, Ali Kürşat Erümit, Sakine Öngöz---------- **1554**

Bilgi İşlemsel Düşünmeye İlişkin Bir Kavramsal Çerçeve Önerisi
Merve Yıldız, Hasan Karal ---------- **1557**

Öğretmenlere yönelik Dijital Birey Ölçeği : Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması
Yasemin Saltan, Fatih Saltan, Özgen Korkmaz---------- **1560**

Google Classroom Uygulamasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimleri
Papatya Demir, Murat Tartuk---------- **1562**

COVİD-19 Pandemi Döneminde Tekerlekli Sandalye Kullanan Sporcuların Omuz Ağrısı, Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Yaşam Kalitesinin Araştırılması
Hande Gül Panpallı, Irmak Hürmeriç Altunsöz ---------- **1564**

Otizmli Öğrenci Gördüğünde Arkana Bakmadan Kaçmak Mı?: Beden Eğitimi Bağlamında Hizmet Öncesi Eğitimde Nitel Bir Araştırma
Gamze Beyazoğlu Bacı ---------- **1566**

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları, Beden Eğitimi Dersi Yatkınlıkları ve Motivasyonlarının Boylamsal Bir Çalışma ile İncelenmesi
Vildan Akbulut, Erman Öncü---------- **1568**

Algılanan Okul Deneyimi, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Derse Yönelik Memnuniyetin Beden Eğitimi Dersi Motivasyonu Üzerine Yordayıcı Etkisi
Vildan Akbulut ---------- **1571**

Lise Biyoloji Ders Kitaplarında (1937-2022) Hücre Konusu İle İlgili Olarak Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası Üzerine Bir Araştırma
Hicran Özkul, Musa Dikmenli ---------- **1574**

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Matematiksel Pedagojik Alan Bilgileri, Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Tutumları
Rabia Betül Taşkın, Türker Sezer ---- **1576**

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Etik İle İlgili Görüşleri
Dilay Yurttaş, Türker Sezer ---- **1579**

An investigation of early childhood teachers' portfolio practices with respect to a variety of variables
Nur Alaçam, Refika Olgan, Yeşim Çapa Aydın ---- **1582**

Uzaktan eğitime ne kadar yakınız? Öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri
Zeynep Ceren Şimşek ---- **1585**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İnformal Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Ve Uygulamaya Yansımaları
Hayriye Reyhan Çelik, Ömür Kaya Kalkan ---- **1588**

5-6 Yaş Çocuklarında Okula Uyum, Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisinin İncelenmesi
Hayriye Reyhan Çelik ---- **1591**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEM Pedagojik Alan Bilgilerinin Belirlenmesi: Kütahya Örneği
Hicran Özkul ---- **1594**

Haberlerin Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Kerime Meryem Özmen, Mehmet Hanifi Akyüz, Duygu Yalman Polatlar ---- **1596**

Kastamonu'da Yer Alan Bağımsız Anaokullarının Dış Mekan Ortamlarının İncelenmesi
Berat Ahi, Süveyda Perk ---- **1598**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Analog Saat Söyleme Becerisinin Kazandırılmasında Aramazu Saat Uygulamasının Etkililiği
Emine Merve Kayar, Kübra Polat ---- **1600**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi
Ayşe Dağ, Sakire Ocak Karabay ---- **1602**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Ev Ortamına İlişkin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Ayşenur Gündüz, Dicle Cantekin, Gülümser Gültekin Akduman ---- **1604**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Şiddetsiz İletişim Kullanmaya İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma
Devlet Koyuncu, Fatma Çağlayan Dinçer ---- **1607**

Turkish Early Childhood Education Curriculum from the Perspective of Sustainable Development Goals of Curriculum Framework of Sustainable Development: A Content Analysis
Yeliz Menteşe, Ayşenur Peker ---- **1610**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik Kavramına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Hazal Arslan, Volkan Atasoy ---- **1613**

Yoga Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi
Elif Damla Özyayla, Sakire Ocak Karabay ---- **1616**

Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Rolleri
Yeliz Temli Durmuş ---- **1619**

The development of metacognition in early years
Beyza Hamamcı ---- **1626**

Preservice Teachers' Ideas About Diversity and Multicultural Education in Early Childhood Education
Mehmet Gültekin, Vahide Yiğit Gençten, Filiz Aydemir ---- **1624**

Comparison of the Fundamental Features of the MoNE 2013 Pre-School Education Program and the Forest School Approach
Filiz Aydemir, Vahide Yiğit Gençten, Mehmet Gültekin ---------- **1626**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sergilediği Duygusal Emek Davranışları ile Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Burcu Efendioğlu, Fatma Çağlayan Dinçer ---------- **1628**

Aile ve Okul Arasındaki Köprü: Veli Toplantıları
Raziye Günay Bilaloğlu, İmray Nur ---------- **1630**

Okul Öncesi Hikaye Kitaplarının Hayal Gücü Ölçütleri Açısından İncelenmesi
Aysun Gündoğan ---------- **1633**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Otantiklik Düzeyleri İle Çocuklarının Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Sena Arıcı, Sakire Ocak Karabay ---------- **1635**

İlkokula Geçiş Sürecinde Hazırbulunuşluk Ve Sosyal Yeterliğin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi
Serpil Pekdoğan ---------- **1637**

Erken Çocukluk Eğitiminde STEM Yaklaşımının Etkileri Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi
Umay Hazar Deniz, Muhammed Fatıh Küçükkara ---------- **1639**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Geliştirilmesi Hedeflenen Öz Düzenleme Becerileri
Ezgi Türkkent, Özlem Melek Erbil Kaya ---------- **1642**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algıları ile Etnokültürel Empati Becerilerinin İncelenmesi
Şerife Nur Varol, Tuğba Emiroğlu İlvan, Eslem Gözde Şenöz, Remziye Ceylan ---------- **1645**

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Uygulamalarının Okulöncesi Çocuklarının Beslenme Bilinci Kazanmaları Üzerine Etkisi
Tolga Kargın, Şerife Cengiz ---------- **1648**

Sosyal Duygusal Öğrenme Aile Eğitimlerinin Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine ve Aile İçi İletişimlerine Etkisinin İncelenmesi
Gülçin Süren Saldıroğlu, Belma Tuğrul ---------- **1651**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimlerinin Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığı
Rengin Zembat, Hilal Yılmaz ---------- **1653**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının ve Annelerinin Doğada Vakit Geçirme Durumlarının İncelenmesi
Neslihan Demircan, Gülden Uyanık ---------- **1655**

Küçük Çocuklar Ve Gündemdeki Büyük Konular
Semiha Yüksek Usta ---------- **1658**

Çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öz düzenleme becerileri kullanımlarına yönelik inceleme: Rafadan tayfa örneği7
Kübra Çelik, Özlem Doğan Temur ---------- **1661**

Relations Between Preschool-Aged Children's Home Literacy Environment And Their Oral Narrative And Vocabulary Skills
Ahsen Erim, Sekine Betül Ceylan, Şaziye Seçkin Yılmaz ---------- **1664**

Farklı Ülkelerde Özel Yetenekli Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tanılanmasında Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri
Seval Ördek İnceoğlu, Derya Evran ---------- **1666**

21. yy Çocukları İçin (Erken) Müdahale Konuları: Öğretmen Görüşleri
Nevra Atış Akyol ---------- **1668**

Okul Öncesi Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara Yönelik Muhakemeleri
Muhammed Safa Yıldırım, Şirin Yılmaz---------- **1670**

Okul Öncesi Dönem Çocukları için Felsefe (P4C): Bibliyometrik Analiz
Esra Ergin, Büşra Ergin, Mert Demirsöz, Zeynep Fulya Temel ---------- **1673**

Erken Çocukluk Döneminde Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına Yönelik Bir Meta Analiz Çalışması
Esra Ergin, Zeynep Fulya Temel ---------- **1676**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medyaya İlişkin Metaforik Algıları
İrem Gürgah Oğul ---------- **1679**

Türkiye'de Okul Öncesi Dönemde Matematik Alanındaki Araştırmaların Genel Eğilimlerinin İncelenmesi
Cansu Tutkun---------- **1681**

Okul Öncesi Çocukların Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Yağmur Derinalp, Hatice Bekir---------- **1682**

Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuklarının Ağlamalarına İlişkin Algıları ve Uygulamaları
Duygu Diğdem Silik, Kübra Engin, Aysel Tüfekci ---------- **1684**

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeyerlilik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışması
Kudret Deniz Kalaycı ---------- **1686**

Okul Öncesi Dönemde Çocukların Dijital Kaynaklardan Bilgi Edinmesi: Eba Tv Anaokulu2
Meliha Hacımehmetoğlukandemir---------- **1688**

İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Doğa İle İlişkilerinin Güçlendirilmesinde Sınıf Dışı Doğa Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi
Zeliş Kurt, Şirin Yılmaz ---------- **1691**

Fen Bilimleri Öğretmenleri İklim Değişikliği Eğitimi Vermeye Hazırlar mı?
Hakan Parmak, Güliz Karaarslan Semiz ---------- **1693**

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Eğitiminin Çevre ve Sürdürülebilirlik Eğitimi ile Bütünleştirilmesine İlişkin Görüşleri
Büşra Tuncay Yüksel, Okan Arslan ---------- **1696**

Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim: Bir Topluma Hizmet Uygulaması
Abdullah Çetin, Harika Özge Arslan ---------- **1698**

Disiplinlerarası Bir Çevre Eğitimi: "Atıklardan Bilim ve Sanata" Projesi
Nail Şahin, Faruk Kahraman, Yasemin Ülger, Bekir Güler ---------- **1701**

Biyoloji Öğretmenlerinin Çevrenin Sürdürülebilir Yönetimine İlişkin Görüşleri
Esra Çakırlar-Altuntaş, Levent Turan---------- **1703**

İlkokul Öğrencilerinin Mevcut Çevre Ve Hayali Sürdürülebilir Çevre Algılarının Çizimler Aracılığıyla Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması
Açelya Tetik, Şirin Yılmaz ---------- **1705**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Bilinçlerinin ve İklim Değişikliği Farkındalıklarının İncelenmesi
Elif Öztürk ---------- **1707**

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Etkinliklerin Eko-matematik Perspektifinden İncelenmesi
Deniz Özen Ünal, Emrah Hiğde, Hediye Can ---------- **1710**

Çevre Sorunlarına ve Çevre Eğitimine Güncel Bir Bakış: Paris Anlaşması-Yeşil Mutabakat
Sinan Erten, Pelin Köseoğlu ---------- **1712**

Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilirliğe İlişkin Görüşlerine Etkisi
Yasemin Yılmaz Özdem, Şengül Saime Anagün---------- **1714**

KKTC İlköğretim Okullarında Çevre Eğitiminin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Ergün Aligüllü, Nazım Kaşot---------- **1717**

5-6 Yaş Grubu Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Ekran Maruziyeti
Fatma Topal Camcı---------- **1720**

Türkiye'nin Dış Ticareti Ve Dünya Pazarlarındaki Yerinin Lise Coğrafya Öğretimine Yansıması

Ali İlhan

Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusuna 12. Sınıf coğrafya öğretim programında yer verilmektedir. "12.2.13. Türkiye'nin dış ticaretini ve dünya pazarlarındaki yerini ticarete konu olan ürünler açısından analiz eder." kazanımı ile 2018 yılı coğrafya dersi öğretim programında yer almaktadır. Türkiye'nin dış ticaret istatistikleri her ay ve yıl güncellenmekte ancak coğrafya ders kitaplarında bu güncel bilgiler yer almamaktadır. Ayrıca, Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin lise coğrafya öğretimine yansıması ile ilgili çalışmalar sınırlıdır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yazılı ve görsel dokümanların toplanıp incelenmesi olarak ifade edilen doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlar gözlem ve görüşme gerçekleştirmeye gerek olmadan bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştıran ve nitel araştırmalarda dikkate alınması gerekli kaynaklar olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2006: 187). Yazılı kaynaklar, görsel-işitsel kaynaklar döküman analizi yönteminde ilk başvurulan kaynaklar arasında yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) verilerine göre 2013 yılında Türkiye'nin ihracatının ithalatını karşılama oranı %61.9 iken 2022 yılı Ocak-Mart döneminde %69.5 olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye 2021 yılında en çok motorlu kara taşıtları, traktörler, bisikletler, motosikletler ve diğer kara taşıtları, bunların aksam, parça, aksesuarı ihraç etmiştir. Aynı şekilde 2021 yılında mineral yakıtlar, mineral yağlar ve bunların damıtılmasından elde edilen ürünler, bitümenli maddeler, mineral mumlar ithal etmiştir. 2021 ve 2022 yılında en çok ihracat yaptığımız ülke Almanya iken en çok ithalat yaptığımız ülke Rusya Federasyonu'dur. Bu kapsamda coğrafya öğretiminde kullanılan ders kitapları Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin daha iyi anlaşılması için güncel dış ticaret bilgileri ile her yıl revize edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, coğrafya öğretimi, dış ticaret, ithalat, ihracat

Kaynakça

Atmaca, D., Toygur, H., & Çamurcu, H. (2022). Güncel coğrafya dersi öğretim programı ve coğrafya ders kitaplarında ekonomi kavramı. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(1), 117-133.

Erdebil, C., Düzgün R., Bıcaklı, R., Güzel, Z., & Bozbıyık, E. (2019). Ortaöğretim coğrafya 12 ders kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı. 6.05.2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf adresinden alınmıştır.

Ocak, G.(Ed.). (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V.,& Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Şahin, B. (2019). 2005 ve 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 81-102.

Şenkardeşler, R. A. (2018). Cumhuriyetten Günümüze Türkiye'nin Dış Ticaret ve Ekonomik Büyüme İlişkisi Üzerine Nedensellik Analizi. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 4(1), 108-129.

Şerefli, M. (2016). Dış ticaretin ekonomik büyüme üzerine etkisi: Türkiye örneği. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 136-143.

Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Dış ticaret. 6.05.2022 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=dis-ticaret-104&dil=1 adresinden elde edilmiştir.

Üçışık, S., & Sekin, S. (2001). Lise coğrafya dersi öğretim programının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 4, 113-124.

Yermez, Ö. (2018). *Lise 12. sınıf coğrafya ders kitabının postyapısalcı yaklaşımla incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coğrafya Öğretiminde Coğrafi İşaret Kavramı ve Türkiye'deki Örnekleri

Ali İlhan

Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Coğrafi işaret bir ülke, bölge veya yöre ile bütünleşmiş ürünlerin yerelliğini korumak için ortaya konan yasal düzenlemelerdir.

Türkiye'nin coğrafi konumu, zengin kültürel miras Anadolu topraklarına özgü ürün ve imalat yöntemlerini ortaya çıkarmıştır. Geleneksel kültür ile ortaya çıkan bu ürün ve imalat yöntemlerinin devlet desteği ile korunması ve gelecek nesillere aktarılması önem kazanmaktadır. coğrafi işaret kavramı 67696769 sayılı Sınaî Mülkiyet Kanunu 34. maddesi ile ortaya çıkmış ve ilgili kanun bu ürün ve yöntemler koruma altına almıştır. Coğrafi işaret; belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri bakımından kökenin bulunduğu yöre, alan, bölge veya ülke ile özdeşleşmiş ürünü gösteren işarettir.

Coğrafi işaret konusu MEB 12. Sınıf coğrafya ders kitabında Türkiye'nin kültürel mirası konusu kapsamında ele alınmakta ve MEB 2018 coğrafya dersi öğretim programında konunun "Coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örneklerine yer verilir." Kazanımı ile verileceği ifade edilmektedir. Ancak coğrafya ders kitaplarında coğrafi işaret ile ilgili bilgiler güncel değildir. Ayrıca, coğrafya öğretimi alanında coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örnekleri ilgili çalışmalar sınırlıdır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yazılı ve görsel dokümanların toplanıp incelenmesi olarak ifade edilen doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlar gözlem ve görüşme gerçekleştirmeye gerek olmadan bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştıran ve nitel araştırmalarda dikkate alınması gerekli kaynaklar olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2006: 187). Yazılı kaynaklar, görsel-işitsel kaynaklar döküman analizi yönteminde ilk başvurulan kaynaklar arasında yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de coğrafi işaretleme 1995 tarihinden beri Türk Patent Enstitüsü tarafından yapılmaktadır. Nisan 2022 itibari ile Türkiye'de tescillenmiş 1042 coğrafi işaret bulunmaktadır. 208 işaret ile Karadeniz Bölgesi en fazla coğrafi işarete sahip bölge iken Marmara bölgesi 98 işaret ile en az coğrafi işarete sahip bölgemizdir. Ayrıca Nisan 2022 tarihi itibari ile 733 başvuru aşamasında olan coğrafi işaret bulunmaktadır. Gaziantep 93 coğrafi işaret ile en fazla, Karaman 1 coğrafi işaret ile en az coğrafi işarete tescili olan illerimizdir. Coğrafi konumu ve kültürel zenginliği nedeniyle Türkiye önemli bir coğrafi işaret potansiyeli barındırmaktadır. Coğrafya öğretimde bu potansiyel üzerinde daha fazla durulmalıdır. Böylece bu potansiyelin hem koruması hem de gelecek nesillere aktarılması sağlanabilir. Çalışmanın yapılacak çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, coğrafya öğretimi, coğrafi işaret

Kaynakça

Çalışkan, V., & Koç, H. (2012). Türkiye'de coğrafi işaretlerin dağılış özelliklerinin ve coğrafi işaret potansiyelinin değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 28, 193-214.

Doğan, B. (2015). Coğrafi İşaret Korumasinin Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Önemi. *Social Sciences*, 10(2), 58-75.

Erdebil, C., Düzgün R., Bıcaklı, R., Güzel, Z., & Bozbıyık, E. (2019). Ortaöğretim coğrafya 12 ders kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı. 6.05.2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf adresinden alınmıştır.

Ocak, G.(Ed.). (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Oraman, Y. (2015). Türkiye'de coğrafi işaretli ürünler. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 76-85.

Sınai Mülkiyet Kanunu (6769). *Resmi Gazete* (10/1/2017). 7.05.2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6769.pdf adresinden alınmıştır.

Sönmez, V.,& Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Tanrıkulu, M., & Doğandor, E. (2021). Coğrafi işaretleri ve coğrafi işaret potansiyeliyle Bolu ili. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 223-257.

Türk Patent ve Marka Kurumu (2022). Coğrafi işaret ve geleneksel ürün adı istatistik. 6.05.2022 tarihinde https://www.turkpatent.gov.tr/cografi-isaretler-ve-geleneksel-urun-adi-istatistik adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin yayınevi.

Preschool Teachers' Perceptions of Using Storygami as an Instructional Technique

Ebru Hasibe Tanju Aslışen — Hacı Bayram Veli University

Görsev Sönmez — Biruni University

ÖZET

Problem Durumu

As an instructional technique, the use of storygami has been spreading all around the world in the last decade. In order to apply this alternative technique which is suggested to be more applicable in the preschool period, preschool teachers' perceptions are of utmost importance. This study aims to elicit preschool teachers' perceptions regarding the use of storygami in their activities.

Yöntem

Fifteen preschool teachers working in kindergarten participated in this qualitative study. Participants were asked to watch three different videos modelling the application of storygami in the classroom. After they watched the videos, they were required to answer some written questions to identify strengths, weaknesses, opportunities and threats of this alternative technique. Data gathered via SWOT analysis questions were coded by the help of content analysis technique.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The participants believed that they would definitely benefit from this technique by integrating it into their activities. They also considered that the preschool students visual and creative abilities would be developed and they would improve their imagination and verbal skills. In addition to these strengths of this new technique, they also stated that this technique can be better used with older groups in the kindergarten since it requires higer order thinking skills and attentive listening. The opportunities believed to be offered by the integration of storigami as a new technique were listed as; students language skills, metacogniitve skills and most importantly their creativity were believed to develop.

Anahtar Kelimeler: Storigami; preschool education; teacher education

Kaynakça

Çakmak, S. (2009). "An Investigation of the Effect of Origami-Based Instruction on Elementary Students' Spatial Ability in Mathematics", Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Çakmak, S., Işıksal, M. & Koç, Y. (2014). "Investigating Effect of Origami Based Mathematics Instruction on Elementary Students' Spatial Skills and Perceptions", The Journal of Educational Research, 107, 59-68.Shumakova, E. R. & Shumakov, Y. V. (1998). Folding-method of bilateral development (based on the art of origami). Scientific Conference of the Post-Graduate Students and Competitors (pp.36-37). Russia: Publishing House of the Rostov State University. Retrieved August 04, 2020 from http://www.oriland.com/oriversity/main.php?origami_benefits-article_04

Shumakova, E. R. & Shumakov, Y. V. (2000). Left brain and right brain at origami training. Retrieved August 04, 2020 from http://www.oriland.com/oriversity/main.php?origami_benefits-article_05

Tanju Aslışen, E. H. (2021). Erken Çocukluk Eğitiminde Storigami: Origami ve Hikaye Kardeşliği, Eğiten Kitap, Ankara.

İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Mülteci Olan ve Olmayan Çocukların Okuma-Yazma Performanslarının Karşılaştırılması

Esra Acar Sengul — Hacettepe Üniversitesi

Gözde Akoğlu — Çelebi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim 1. sınıfa devam eden mülteci olan ve olmayan çocukların ilk okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarını karşılaştırmak ve mülteci çocukların okuma yazmayı öğrenirken karşılaştıkları olası güçlükleri ortaya çıkarmaktır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular, ilköğretim 1. Sınıfa devam eden mülteci çocukların mülteci olmayan çocuklara göre okuma yazmayı öğrenmede karşılaştıkları güçlükler ve alınabilecek önlemler bağlamında tartışılacaktır

Yöntem

Çalışmanın Ankara ilinde bulunan ve mülteci çocukların da öğrenim gördükleri ilköğretim okullarında yürütülmesi planlanmaktadır. Örnekleme 25 mülteci olan, 25 mülteci olmayan toplam 50 ilköğretim 1. Sınıf öğrencisi dahil edilecektir. Çalışmada uygulanması planlanan Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) uygulanmadan önce çalışmaya dahil edilecek çocukların sözel olmayan zeka becerileri Sözel Olmayan Zeka Testi'yle (TONİ 3) ölçülecektir. Sözel olmayan zeka puanları kronolojik yaşıyla uyumsuz olan çocuklar çalışmaya dahil edilmeyecektir. Çalışmada kullanılacak olan Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik güvenirlik çalışmasına ilköğretim 1,2,3 ve 4. Sınıflara devam eden toplam 1177 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, OYAB'ın kapsam geçerliğine sahip olduğu, üç faktörlü (okuma, okuduğunu anlama, yazma) bir yapısının olduğu ve bu yapının model uyum indekslerinin her bir sınıf düzeyi için yüksek düzeyde olduğu ve tüm sınıf düzeylerinde alt üst grupları ayırıcılığının yüksek olduğu bulunmuştur (Ergül ve ark. 2021). Çalışmaya dahil edilecek olan çocukların sözel olmayan zeka becerilerini ölçmek için kullanılacak olan TONİ 3'ün geçerlilik güvenirlik çalışmaları sonucunda Kuder-Richardson -20 iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı TONI-3'ün A formu için 0.86-0.95, B Formu için 0.90-0.93 arasında bulunmuştur (Korkmaz ve ark. 2018). Çalışmadan elde edilecek verilerin analizinin, parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumda bağımsız örneklemler t-testi, karşılanmadığı durum da ise Mann-Whitney U Testi kullanılarak yapılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mülteci çocukların sosyal hayatlarıyla da yakından ilgisi olan okuma yazma edinimi yalnızca okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasını değil; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini de hedeflemektedir (Yangın, 2013). Okuma, okuduğunu anlama ve yazma topluma uyum ve katılımı kolaylaştıran becerilerin başında gelir. Çocukların dilini konuşmakta ve anlamakta güçlük yaşadığı bir başka ülkenin sosyal yaşantısına uyum sağlaması bu bağlamda oldukça güçtür. Çocukların bu gibi güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için özellikle toplumsal yaşantıya uyum ve katılımlarını kolaylaştırmada önemli bir payı olan okuma-yazma becerilerinin desteklenmesi, çocukların topluma kabulünü de kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda mülteci çocukların okuma-yazma beceri ediniminde hangi problemlerle karşılaştıklarını belirlemek, ilerleyen yıllarda büyüyerek devam edecek olan (Ergül ve ark. 2022) okuma ve yazma güçlüklerinin önüne geçmek için atılmış önemli bir adım olacaktır. Bu bakımdan mülteci çocukların ilk okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve mülteci olmayan çocuklarla aralarındaki olası performans farkının ortaya çıkarılması ilerleyen dönemlerde karşılaşılacak sorunlara yönelik önlem alınmasını kolaylaştıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci çocuklar, okuma- yazma becerileri, okuduğunu anlama becerileri

Kaynakça

Yangın, B. (2013). İlkokul programlarının özellikleri. İlkokul (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları içinde (Ed. Tolga Erdoğan). Eğiten Kitap, Ankara

Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Aydın, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., & Bahap-Kudret, Z. (2022). Does the Matthew effect have an impact on the reading skills of Turkish-speaking children? Education 3-13, 1-15.

Korkmaz, M., Bildiren, A., Demiral, N., & Çulha, D. G. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testinin 6-11 yaş örneklemi norm ve standardizasyon çalışması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19, 76-83.

Ergül, C., Akçamuş, M. Ç. Ö., Akoglu, G., Tülü, B. K., ve Demir, E. (2021). İlkokul Çocuklarına Yönelik Geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(3), 740-770.

Brown L, Sherbenou RJ, Johnsen SK. Test of Nonverbal Intelligence (TONI-3). Third ed., Austin TX: PRO-ED, 1997.

Does a child's play outdoors have a greater effect on the development of gross motor skills than indoors?

Zahra Fathirezaie
University of Tabriz

Kosar Abbaspour
University of Tabriz

ÖZET

Problem Durumu

High levels of physical inactivity and sedentary behavior are a global concern. In parallel with these trends, evidence suggests that the current generation of children play outside less frequently and for shorter durations than their parents' generation did. Also children's physical activity is moving away from unstructured and unsupervised outdoor play toward structured and supervised activities that primarily occur indoors. Several researchers have proposed that increasing outdoor time could be an effective strategy for limiting sedentary behavior and increasing physical activity and fitness in children. Inactivity increases the likelihood of obesity and reduces life expectancy. Such physical inactivity tracks from childhood, and is a key risk factor in many chronic diseases of later life. As a natural and compelling activity, play promotes cognitive, physical, social, motor skills and emotional well-being, offering the necessary conditions for children to thrive and learn. Through play, the child can experiment, solve problems, think creatively, cooperate with others, etc., gaining a deeper knowledge about his/herself body and the world. From an early age, the possibility to experience several opportunities for unstructured play, in which the child can decide what to do, with whom and how, promotes positive self-esteem, autonomy, and confidence.

Children's time spent in the outdoors has been linked with positive health outcomes such as reduced childhood stress, symptoms of attention deficit disorder, depression, anxiety disorder, myopia, asthma, improved motor skills and increased feelings of wellbeing.

Some strong claims have been made about the importance of children spending time in nature. Natural environments are claimed to promote adaptive processes in child development. They are said to support creativity, learning and education. Finally, it is claimed that spending time in green outdoor environments as a child nurtures lifelong positive attitudes about nature and the wider environment. The outdoor environment offers unique stimulus that capture children's attention and interest. Sticks, rocks, flowers, soil, water, etc., are explored with curiosity and drive to learn, as they offer countless possibilities for play. As

There is also good evidence of a link between time spent in natural settings as a child, and positive views about nature as an adult. The evidence base for these benefits covers a comparatively broad range of children from different countries and backgrounds. However, not all children are equally keen on nature and the outdoors. Studies have found that a lack of regular positive experiences in nature is associated with the development of fear, discomfort and dislike of the environment. So, the purpose of this study was to investigate the effect of play in natural outdoor and indoor spaces on the gross motor skills of preschool children.

Yöntem

In recent research semi-experimental research design with pretest–posttest design and two homogeneous groups was used by convenient method. Statistical sample of research was 30 pre-school children 4.5-6.5 years that 15 of them participated at the Nature School and 15 in kindergarten registered. The gross motor skills **were assessed using Bruininks-Oseretsky Test, Second Edition (**BOT-2**) of Motor Proficiency**. After performing BOT-2 as pretest, both groups of research participated 12 sessions of 4 hours in their own spaces. The first group, were performing their activities in nature in the form freely, natural and self-contained environment with little control from adults. The Nature School includes various spaces for various activities such as sand, sand play, equestrian games, water play, animal interactions, carpentry, painting and painting in a natural and free environment. Also, these spaces include natural elements such as sand, soil, water, wood, living creatures, rock, fire, etc. The second group of the study also included children enrolled in kindergarten (preschool), the most important activity of children in kindergarten included painting instruction, curriculum and manual,

which was arranged by a trainer in classrooms with an area of 30 square meters and 40 square meters with layout the desk and chair or flooring was taught to them. After completing 12 sessions, again, two groups of tests were assigned to the dependent variables as post-test.

The Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency-Second Edition (BOT-2) is a well-known measure of motor proficiency designed to ‘‘provide clinicians, educators and researchers with useful information to assist them in evaluating the motor skills in students ranging 4-21 years.’’ The BOT-2 consists of 8 composites: fine manual control, manual coordination, body coordination, strength and agility, total motor composite, gross motor composite and fine motor composite. Statistical analysis of variance of two factors combined to examine the difference between the two groups in the pre and posttest of the dependent variables was used at the significance level of 0.05 using SPSS23 software.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of two way mixed ANOVA showed that activity in outdoor space had a positive and significant effect on gross motor of children (P=.0001). While activity in indoor space (kindergarten) had not a significant effect on gross motor skill (P=.872). But playing in nature had a greater effect on the gross motor skills of children rather than indoor space. So that 77% of changes in gross motor skills in children were due to their playing in natural outdoor space and 1% of changes in their gross motor were due to indoor activities. Therefore, natural free space improves motor skills in children due to the presence of a rich environment. Therefore, it is suggested that natural outdoor spaces be better than internal space for the development of motor skills.

Anahtar Kelimeler: Outdoor play, Nature, Gross motor skills, Preschool children

Kaynakça

Dankiw, K.A.; Tsiros, M.D.; Baldock, K.L.; Kumar, S. The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. PLoS ONE 2020, 15, e0229006

Fathirezaie, Z., Abbaspour, K., Badicu, G., Zamani Sani, S. H., & Nobari, H. (2021). The effect of environmental contexts on motor proficiency and social maturity of children: An ecological perspective. *Children*, *8*(2), 157.

Gallahue, D.L., Ozmun. J.C., Goodway. J.D. Understanding motor development:Infants, Children, Adolescents, Adults, (7th ed). Boston, MA: mcgraw-hill. 2006, 2-91.

Miranda, N.; Larrea, I.; Muela, A.; Barandiaran, A. Preschool children’s social play and involvement in the outdoor environment. Early Educ. Dev. 2017, 28, 525–540.

The effect of motor skills training based on multiple intelligence (musical intelligence) on academic excitement in primary school children

Seyed Hojjat Zamani Snai University of Tabriz

Mir Ahmad Karimi Asl University of Tabriz

ÖZET

Problem Durumu

The Multiple Intelligences theory, developed by Howard Gardner, is an educational theory that focuses on teaching students as individuals. This theory puts a strong emphasis on addressing a student's individual needs and relating the curriculum content to their strengths. This theory centers around the concept that there are eight different areas of intelligence that are present in all individuals. Generally, an individual will only have an aptitude for one or two intelligences meaning that they learn content best when relating it to their aptitudes (Adcock, 2014). However, there is one particular intelligence that connects to all seven other intelligences – musical intelligence. This intelligence area has the capability to reach all other areas of intelligence almost simultaneously, allowing for educational opportunities that address multiple areas of concern. Musical intelligence relates to music. The most significant traits for musical intelligence are the ability to recognize rhythm and pitch as well as an awareness of sound and how it is used ("Multiple Intelligences Theory", 2016). Beyond making music, people with high musical intelligence have a strong understanding of how sound can affect emotion ("Multiple Intelligences Theory", 2016). Students with high musical intelligence may learn well by putting content into the form of a song or rhyme. Examples of professionals with high musical intelligence would be entertainers, sound engineers, and musicians

Moving as the center of child growth, is the basis of life and the first way to get information. Paying attention to the motor's growth is in fact attention to physical, motor, cognitive and emotional skills. Research has shown that the first four years of life are an important stage in child development. In this period, the play is the best communication for them. Unfornatly, success in our educational system lies reducing time spent in physical education to increase academic performance. Issued by the World Health Organization (WHO) via the consequences of inactive practices (WHOQOL Group 1998)

So, our aim of this study were to investigate the effect of motor skills training based on multiple intelligences (musical intelligence) on academic excitement in primary school children.

Yöntem

The research method is quasi-experimental with pre-test-post-test design with the presence of one experimental groups and one control group. the statistical population is the male elementary school students of Chaypareh city who were studying in the academic year 2020-2021. Through random cluster sampling of schools, 15 people were selected as experimental groups and 15 people as control groups. The experimental group was selected through Gardner Multiple Intelligences Questionnaire and divided into one groups with musical intelligence (That is, people with high musical intelligence were selected), Prior to the experiments in the experimental and control groups, the Pekran Academic Excitement Test were performed as pre-tests. Then, during two months and in 16 sessions (two one-hour sessions per week), the students were examined in such a way that the control group performed motor skills in a traditional and common way in schools, and the experimental group based musical training with motor training (in combination). At the end of the experiment, tests of academic excitement were taken as post-tests from both experimental and control groups. The statistical test used was repeated measured ANOVA and also dependent t-test which was tested in SPSS V24 software.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The significance level for the tests was considered 0.05. The results showed that musical training with motor training based on multiple intelligences has a positive effect on students' academic excitement. The results of dependent t-test in different groups showed that in the academic excitement test, in experimental groups, the subscale of classroom pleasure increased significantly and the negative subscales (including: anxiety, shame, anger, frustration, fatigue) decreased significantly, in the control group, the subscale of classroom pleasure decreased and the negative subscales of academic excitement other than anxiety increased. According to the results of this study, it is suggested that in schools and gyms

designed for children, in order to increase positive emotions, teachers and sports coaches, based on the types of intelligence Teach motor skills.

Anahtar Kelimeler: children, musical intelligence, academic excitement, Multiple Intelligence, motor training.

Kaynakça

Duvall, R. M. (2020). The relationship between autism and the multiple intelligences theory: identifying patterns in learning for educational purposes .

Adcock, P. K. (2014). The Longevity of Multiple Intelligence Theory in Education. Delta Kappa Gamma Bulletin, 80(No. 4), 50–57 .

Zerf, M. (2019). Dance-based body-movement as kinesthetic therapy to reduce the impact of Prolonged Periods Classroom Settings Algerian Primary School. *World News of Natural Sciences, 23* .

Rule, A. C., & Smith, L. L. (2018). Fine Motor Skills, Executive Function, and Academic Achievement. In *Physical Activity and Health Promotion in the Early Years* (pp . 19-40). Springer, Cham .

Annelerin Baskın Ego Durumu İle Çocuk Yetiştirme Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Seda Nur Demir
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Esin Sezgin
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İletişim, duygu ve düşüncelerin başkalarına aktarılma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin temel unsurları alıcı, gönderici ve iletidir. Etkili bir iletişim için gönderici ve alıcının birbirlerini anlamaları önemlidir. İletişim kuramcıları iletişimi farklı yönleriyle ele almışlardır. Bu kuramlardan biri de son dönemde popüler olan ve bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Transaksiyonel Analiz Kuramı'dır. Eric Berne tarafından geliştirilen ve bireyler arası ilişkilerin analizinde kullanılan Transaksiyonel Analiz, "İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı" olarak Türkçeleştirilmiştir. Transaksiyonel Analize göre bir bireyin kişiliği üç kısımdan oluşur. Bu üç bölüm ego durumları olarak adlandırılır. Berne, ego durumlarını "aynı anda oluşan tutarlı düşünme, hissetme ve davranma biçimleri" şeklinde tanımlamıştır. (Berne, 1996: 13)Ruhsal anlamda sağlıklı olan kişiler, her üç benliği duruma göre kullanırlar. Birey; kimi yerde çocuk benlik durumunu kullanırken, kimi durumda ise yetişkin benlik durumunu kullanabilir. Özellikle yetişkin benlik durumu çocuk ve anne baba benlik durumları arasında arabulucu niteliğindedir. Berne, bu üç ego durumunun herkesin içinde olması gerektiğini ve bu üç ego durumunun kullanımının benzersiz birey kişiliklerini oluşturduğunu savunmaktadır.

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren ebeveynleri ile olan iletişimleri başlamaktadır. Çocukların ailelerinden gördükleri tutumlarda onların kişiliklerine benlik algılarına ve çevresindeki insanlarla olan ilişkilerine etki etmektedir..Ailede çocuğa karşı gösterilen tutumlar, aileyapısıyla birlikte çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça büyük rol oynamaktadır (Kaya ve ark. 2012, s.12).

Çocuğun büyümesinde ve gelişmesinde, ailenin çocuğa yaklaşımı sosyal gelişiminin temellerinin atılmasındaetkiliolabilmektedir(KanakvePekdoğan, 2015). Anne babaların çocuklarına karşı tutarlı ve düzenli olarak gösterdikleri davranış kalıpları, onların ruhsal uyumu açısından belirleyici rol oynar. Anne babanın olumluve destekleyici tutumları çocuğun gelişimine katkı sağlarken, olumsuz ve kısıtlayıcı tutumları bazı ruhsal problemlerin ortaya çıkmasına neden olur(Seven,2008,s.99). Ebeveyn tutumlarının hangi özelliklere sahip olduğunun bilinmesi,çocuklar için hangi ebeveyn tutumunu sergilemenin onların gelişimini daha olumlu etkileyeceğini belirlemede yardımcıolacaktır.Araştırmacıların yaptıkları gruplamalar doğrultusunda ebeveyn tutumları temelde 4 tutum üzerinden incelenir. Otoriter Anne Baba Tutumu, Cezanın eşlik ettiği bu tutumda ebeveynler çocuklarına katı kurallar koyarlar. Çocuğun davranışları üzerinde anne babanınkontrolü fazladır. Bu tür tutum sergileyen ailelerde yetişen çocuklar; korkak, boyun eğen,otoriteden çekinen,kendindenistenilendenfazlasınıyerinegetiren,otorite kalktığında isyankar, güçsüzler karşısında saldırgan kişiler olabilirler (Yıldız, 2004, s.138

Literatüre bakıldığında transaksiyonel analiz kuramı çerçevesinde çocuklar ve ebeveyn ilişkileri üzerinde yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmada, annelerin baskın ego durumları ile çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bu yönüyle özgün bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi için bu çalışmanın sonuçlarının araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, annelerin ego durumları ile çocuk yetiştirme arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek üzere nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline göre hazırlamıştır. kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek, birlikte tutarlı bir değişim durumu gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Değişkenlerin ilişki durumlarını belirlemek için korelasyonel testi kullanılır (Metin,2014).

Araştırmanın çalışma grubunu ise Ankara ilinde bulunan bağımsız biranaokulunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim gören 47 çocuğunannesi oluşturmuştur. Birinci araştırmacının görev yaptığı okuldaki velilere ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik bilgilerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, Ego(Ben) Durumları Ölçeği veEbeveynTutumÖlçeği(ETÖ)kullanılmıştır. Ebeveyn Tutum Ölçeği: Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen ölçek ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. 2-6 yaş arasında çocukları olan ebeveynlere uygulanabilen ölçek, Demokratik, Otoriter, Aşırı Koruyucu ve İzin Verici olmak üzere 4 alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir. Ebeveyn hangi alt boyuttan en yüksek puanı almış ise, o alt boyuttaki ebeveyn tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılır. Ego (Ben) Durumları Ölçeği iseannelerin baskın ego durumlarını ölçmek için Ego Durumları Ölçeği kullanılmıştır. Arı (1989) tarafından ülkemizde yapılacak olan çalışmalarda kullanılması amacıyla kendi kültürümüze özgü olacak şekilde geliştirilmiştir (Akbağ, 2000). "Ego Durumları Ölçeği" belli aşamalardan geçerek geliştirilmiştir. Türkçede insanı niteleyen sıfatları belirlemek amacıyla Türkçe sözlükler taranarak 228 sıfat belirlenmiştir. Daha sonra bu sıfatlar Türk Dili, Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmetler ve Halkla İlişkiler konusunda uzman on hakeme verilerek günlük dilde kullanılan ve insanı niteleyen sıfatları işaretleyip, eklemeyi düşündükleri sıfatlar varsa eklemeleri istenmiştir. Sonuçta hakemlerden sekiz ve üstünde kredi alan 141 sıfattan yeni bir sıfat listesi oluşturulmuştur. Böylece hakemlerin değerlendirmeleri sonucu herhangi bir ego durumundan 3,6 ve üstünde ortalama puan alan 95 sıfatlık "Ego Durumları Ölçeği (EDÖ)" elde edilmiştir (Arı ve Bacanlı,1996). Araştırmaya başlamadan önce okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçları gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmak isteyen annelere uygulanmıştır. Demografik Bilgi Formu, Ego(Ben) Durumları Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği soruları internet üzerinden hazırlanmış Google Forma aktarılarak katılımcımlara gönderilmiştir. Linke tıklayarak sorulara ulaşan deneklerin formu doldurma sürelerinin ortalama 7 dakika olduğu gözlemlenmiştir.Veri toplama süreci 9 Aralık 2021 tarihinde başlamış olup 24 Aralık 2021 tarihinde sonlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda annelerin baskın ego durumları ile çocuk yetiştirme tutumları arasında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Aşırı koruyucu, uygulu çocuk ve doğal çocuk alt boyutları anlamlı farklılaşmaya rastlanılmıştır. Çekirdek ailelerin, koruyucu ebeveyn puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bir diğer ifade ile çekirdek ailelerde, özen gösterici, bağışlayıcı, destekleyici, izin veren, şefkatli, koruyucu ve endişeli davranışların daha çok gözlendiği söylenebilir. Ayrıca çocuğun cinsiyeti ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu ve ego durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ebeveynlere ilişkin değişkenlere göre ego durumlarının annenin yaşına, annenin ve babanın eğitim durumuna, ailenin toplam gelirine ve babanın yaşına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Annelerin baskın ego durumunun çocuğu ile olan iletişimini ve ona karşı gösterdiği tutumu etkilediği düşünülmektedir. Eleştirel ebeveyn ego durumu baskın egoya sahip annelerin, 'otoriter tutum' göstermesi ile arasında anlamlı bir ilişki olacağı beklenmektedir.Çocuk egosu, yetişkin egosu ve bakım veren ebeveyn egosu baskın ego olan annelerin ise çocukları ile olumlu ilişkiler kurduğu düşünülmektedir.Dolayısıyla bu baskın ego durumuna sahip olan annelerin çocuk yetiştirmede 'demokratik tutum' tercih edecekleri beklenmektedir. Çalışma devam etmekte olup, toplanan veriler kongrenin olduğu gün ayrıntılı olarak paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Transaksiyonel analiz, ego durumları, ebeveyn tutum

Kaynakça

Alisinanoğlu ve Ulutaş(2003) Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(128) 65-71.

Akkoyun, F. (2001). Transaksiyonel analiz: Psikolojide işlemsel çözümleme yaklaşımı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akkoyun, F. (2007). Transaksiyonel analiz. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Arı, R. (1989). Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Berne,E. (1996). Games people play: the psychology of human relationships. New York: Ballantine Books.

Berne, E. (2001). Hayat denen oyun. (S. Sargut, Çev.), Ġstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Berne, E. (2020). İnsanların Oynadığı Oyunlar: Ġnsan İlişkilerinin Psikolojisi. (Çev. Handan Ünlü Haktanır). İstanbul: Diyojen Yayıncılık.

Harris, T. A. (2017). Ben Ok'im- Sen Ok'sin. (H. Uğur, N. Sağlam ve D. Akıncı, Çev.) İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

Kanak, ve Pekdoğan (2015) Ergenlerı n Utangaçl k Düzeylerı nı n Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesı , *The Journal Of Academic Social Science Studies*,32, 513-525.

Kaya ve ark.(2014) Demokratik veya Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi, *Dergipark Dergisi*, 2(3), 53-67.

Kaba, K. (2021) Evli Bireylerde Bağlanma Stillleri Ve Aldatma Eğilimlerinin Transaksiyonel Analiz Kuramındaki Baskın Ben Durumları Açısından İncelenmesi, Düzce Üniversitesi, Düzce.

Pekşen ve Akça (2012) Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları, *Akademik Bakış Sosyal Bilimler Dergisi* , 29 1-13

Stewart, I. (2017). Günümüzde Ta: Transaksiyonel analize yeni bir giriş. İstanbul: Eksi Kitaplar.

Şendil, G. ve Demir, K. E. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği. Türk Psikoloji Yazıları, 11 (21), 15-25

Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık, *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131- 150

Fonolojik İşlemleme ile Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerinin Metin Okuma Akıcılığının Gelişimine Katkısının İncelenmesi

Cevriye Ergül Ankara Ün.
Gözde Akoğlu Çelebi Üniversitesi
Seher Yalçın Ankara Üni.
Meral Çilem Ökçün Akçamuş Ankara Üniversitesi
Burcu Kılıç Tülü Ankara Üniversitesi
Zeynep Bahap Kudret Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Alanyazında, formel eğitime başlamadan önceki dönemde çocukların edindikleri okuma ve yazmaya temel oluşturan beceri ve yeterliliklerin okuma başarılarını etkilediği belirtilmektedir. Bu yeterliklerin başında ise fonolojik işlemleme becerileri gelmektedir. Torgesen, Wagner ve Rashotte (1994) tarafından geliştirilen fonolojik işlemleme modeli sesbilgisel farkındalık, sözel çalışma belleği ve hızlı isimlendirme olmak üzere üç temel bileşenin okuma süreçlerine katkısına işaret etmektedir. Alanyazında, bu bileşenlerin her birinin okumaya ayrı ayrı ve birlikte katkısı sıklıkla ele alınmaktadır. Fonolojik işlemlemenin her bir bileşeninin okuma başarısına olan katkısını inceleyen çalışmalarda, sesbilgisel farkındalık becerisinin çocukların sözcüklerin yazılı biçimlerini temsil eden alfabetik kodlarla sesleri ilişkilendirmelerine yardımcı olduğu belirtilmekte, sözel çalışma belleğinin de sözcük çözümlerken harflerle ilişkilendirdiği sesleri bellekte aktif olarak tutabilmesini sağladığı öne sürülmektedir. Hızlı isimlendirme becerisinin ise çocukların zihinlerindeki harflerle, sözcüklerle ve hecelerle ilişkili olan sesbirimsel kodları geri çağırma süreçleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu becerileri kapsayan fonolojik işlemlemenin, alfabetik kodlamaya dayalı pek çok dilde özellikle akıcı okumaya katkı sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca, okuma ediniminin başlangıcında, İngilizce gibi opak yazı dillerine kıyasla, şeffaf yazı dillerinde yaşanan okuma güçlüklerinin doğru ancak yavaş ve akıcı olmayan okuma olarak kendini gösterdiği öne sürülmektedir. Buna ek olarak, alanyazında alfabetik dillerde (Fince, Macarca, Almanca, Portekizce ve Fransızca) yapılan bir çalışmada, okumanın yordayıcılarının büyük bir kısmının evrensel olduğu, ancak her bir yordayıcının katkısının ortografik şeffaflığın işlevine göre farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, özellikle Türkçe gibi şeffaf yazı dillerinde okuma edinimi ve gelişiminde güçlük yaşayan ve yaşamayan okuyucuların performanslarının, çözümlemenin ötesinde, fonolojik işlemlemeye dayalı hangi bileşenlerden etkilendiğinin belirlenmesinde yarar vardır. Ek olarak, çok sayıda çalışmada alıcı ve ifade edici dil becerileri yüksek olan çocukların okumayı öğrenme sürecinde daha başarılı oldukları ve alıcı ve ifade edici dil becerilerinin okuma ve genel olarak öğrenme becerileri üzerinde gerek başlangıçta, gerek ilerleyen zamanlarda etkili olduğu ve sözel dil açısından yeterlik kazanmış olan çocukların okumaya da güçlü bir şekilde başladıkları belirtilmiştir. Yapılan araştırmada 1. sınıf 1. dönemdeki fonolojik işlemleme (sesbilgisel farkındalık, hızlı nesne ve renk isimlendirme, sözel bellek) ile alıcı ve ifade edici dil becerilerinin metin okuma akıcılığının üç dönem süresince (1. Sınıf 1. Dönem, 1. Sınıf 2. Dönem ve 2. Sınıf 1. Dönem) gerçekleşen boylamsal gelişimindeki rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Anasınıfına devam eden ve Türkçe konuşan çocukların dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerilerinin gelişimsel profilini ve bu becerilerin okuma becerilerini yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen daha büyük ölçekli bir proje kapsamında yürütülen araştırmada, birinci sınıf 1. dönemdeki fonolojik işlemleme (sesbilgisel farkındalık, hızlı nesne ve renk isimlendirme, sözel bellek) ile alıcı ve ifade edici dil becerilerinin metin okuma akıcılığının boylamsal gelişimindeki rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ankara ilinde alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden her tabakadan seçkisiz olarak belirlenen 45 okulda gerçekleştirilmiştir. Her okulda seçkisiz olarak belirlenen iki şube ve her şubeden yine seçkisiz olarak belirlenen çocuklar çalışmaya katılmıştır. Belirlenen çocuklar arasından araştırmaya dahil olma ölçütlerini karşılamayanların yerine aynı sınıftan başka bir çocuk yine seçkisiz olarak belirlenerek çalışmaya dahil edilmiş ve toplam 335 öğrenciden veri toplanmıştır. Tek yönlü ve çok yönlü uç değer açısından incelenen veri setinde, dokuz öğrenci çok yönlü uç değer oluşturduğu için analizlerden çıkarılmış sonuç olarak 310 öğrenci verisi üzerinden çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ana dili Türkçedir ve TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testi ile değerlendirilen

sözel olmayan bilişsel yeterlikleri yaşlarıyla uyumludur. Katılımcıların metin okuma akıcılıklarının belirlenmesinde Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası'nın (OYAB) Metin Okuma Testleri kullanılmış, fonoloiik işlemleme becerilerinin değerlendirilmesinde ise EROT'un Sesbilgisel Farkındalık, Hızlı İsimlendirme Testinin Nesne ve Renk İsimlendirme alt testleri ve Çalışma Belleği Ölçeğinin sözel bellek alanındaki alt ölçekleri kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmada ilk olarak, Yapısal Eşitlik modelleri (YEM) kapsamında ölçme modeli analizi yapılmış, ardından boylamsal gelişim modeline yordayıcı değişkenler eklenerek gelişim sürecindeki rolleri tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların metin okuma akıcılığı performansları dönemden döneme ortalama 41.81 oranında bir artış göstermiş, eğim parametresinin varyansı 70.672 ($p<.05$) ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla zaman içerisinde metin okuma akıcılığı performansı değişimi açısından katılımcılar arasındaki fark anlamlıdır. Karesel büyüme faktörünün ortalaması -7.764 ve anlamlı ($p<0.05$) olduğundan, öğrencilerin ortak gelişim eğrisinin dikliğinin dönemler ilerledikçe azaldığı şeklinde yorumlanmaktadır. Başka bir deyişle, dönemler ilerledikçe ve öğretim programı ilerledikçe gelişim oranı azalmıştır. Son olarak, yordayıcı değişkenlerden öğrencilerin 1. sınıf 1. dönemdeki fonolojik işlemleme ve ifade edici dil puanlarının öğrencilerin metin okuma akıcılığı gelişimindeki kesişim üzerinde etkisinin anlamlı olduğu, buna karşın birinci sınıf 1. dönemdeki alıcı dil puanlarının okuma becerisindeki gelişimin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($\beta = -.00$, $p>.05$) görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fonolojik işlemleme, dil becerileri, metin okuma akıcılığı

Kaynakça

Dorofeeva, S. V., Laurinavichyute, A., Reshetnikova, V., Akhutina, T. V., Tops, W., & Dragoy, O. (2020). Complex phonological tasks predict reading in 7 to 11 years of age typically developing Russian children. *Journal of Research in Reading*, *43*(4), 516–535. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12327

Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Bahap Kudret, Z., Kılıç Tülü, B., Demir, E., & Okşak, F. E. (2020). Türkçe konuşan çocuklarda fonolojik işlemleme becerileri ilk okuma performansını yorduyor mu? Boylamsal sonuçlar. *Hacettepe University Journal of Education*, 1–17. https://doi.org/10.16986/huje.2020062765

Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. Journal of Educational Psychology, 100(3), 566.

Huschka, S. S., Georgiou, G. K., Brandenburg, J., Ehm, J.-H., & Hasselhorn, M. (2021). Examining the contribution of ran components to reading fluency, reading comprehension, and spelling in German. *Reading and Writing*, *34*(9), 2317–2336. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10145-6

McLachlan, C. (2013). *Literacy in early childhood and primary education: Issues, challenges, solutions.* Cambridge University Press.

Rakhlin, N. V., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A. N., & Grigorenko, E. L. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 250–261. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.002

Spencer, M., Wagner, R. K., & Petscher, Y. (2019). The reading comprehension and vocabulary knowledge of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: Evidence from a regression-based matching approach. Journal of Educational Psychology, 111(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/edu0000274

Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. Journal of Learning Disabilities, 27(5), 276– 286. https://doi.org/10.1177/00222194940270050

Yang, X., McBride, C., Ho, C. S.-H., & Chung, K. K. (2019). Longitudinal associations of phonological processing skills, Chinese word reading, and arithmetic. *Reading and Writing*, *33*(7), 1679–1699. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09998-9

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. Psychological Science, 21, 551–559.

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Algısının Metafor ve Resim Aracılığıyla İncelenmesi

Zeliha Solak

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Alan yazında okul algısına yönelik çeşitli metafor çalışmaları mevcuttur (Aydın-Elmas & Demir, 2018; Saban, 2008). Okul algısı ve resmin birlikte incelendiği çalışmalar ise sınırlıdır ve okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine yöneliktir (Güven & Esmek, 2018; Yazıcı, Çelik, Yıldırım, Altıntaş & Güneş, 2018). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okula yönelik algıları resim ve metafor aracılığıyla incelenmiştir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Ortaokul öğrencileri, okul kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

2.Metaforlar, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

3.Bu kategorilerdeki resimlerin ortak özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çocukların okul algısını resimler ve metaforlar aracılığıyla anlamak amacıyla araştırma, nitel desende planlanmıştır. Nitel araştırma, ilişkilerin, olayların, durumların ya da materyallerin derinlemesine incelendiği araştırmalardır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bingöl'de yaşayan, araştırmacı tarafından ulaşılabilir 64 çocukla yürütülmüştür. Seçilen ortaokuldaki öğrencilerinin tümü çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Genellemenin amaçlanmadığı, araştırmacının keşfetmek anlamak ve iç görü kazanmak istediği varsayımına dayalı olarak bilgi edinebileceği katılımcıları seçmesi, amaçlı örnekleme olarak tanımlanır. Uygun örnekleme yöntemi ise araştırmacının zaman, para, mekan ve katılımcıların uygunluğu gibi durumları göz önüne alarak örnekleme seçme işlemidir (Merriam, 2009). Alan yazını zenginleştirmenin yanı sıra bu yaş grubunun seçilmesinin sebebi ise yazı yoluyla çocukların kendilerini daha iyi açıklamalarına imkan sağlayarak detaylı bilgi toplamaktır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmacı tarafından belirlenen ''okul … gibidir, çünkü … '' metaforunu tamamlamaları istenmiştir. İkinci aşamada tamamladıkları cümleyi anlatan bir resim çizmeleri ve son aşamada ise bu resmi, kağıdın arka tarafına yazarak açıklamaları beklenmiştir.

Veriler, sınıf öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır ve araştırma yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve uygulamanın nasıl yürütüleceği anlatılmıştır. Çocuklara yapılacak çalışmanın gönüllü olduğu ve herhangi bir ödev kapsamında olmadığı açıklanmıştır.

Veri Analizi

İçerik analizi yöntemi ile veriler incelenmiştir. İçerik analizi, materyallerin (görüşme notları, günlükler ya da dokümanlar) analizidir. Temel tutarlılık ve anlamları tanımlamaya çalışan nitel verileri, dönüştürme ve anlamlandırma sürecidir (Patton, 2015). Çocukların okula yönelik algıları yazılı ifadeleri ve resimleri birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir. Metaforlardan elde edilen bilgilerden ilk önce kodlar belirlenmiş ardından kategorileştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Resimler ise kullanılan renkler, kağıdın kullanılma şekli, ögeler ve yapılan açıklamalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin okul algılarına yönelik ürettikleri metaforlar ve resim çizimlerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Metaforlar incelendiğinde, çocukların okul algılarının ağırlıklı olarak olumlu olduğu görülmektedir. En fazla ‘‘ev’’ metaforu kullanılmıştır ve ev metaforu, güvenlik ve iyi hissetme duygularıyla ilişkilendirilmiştir. Çok az sayıda öğrenci olumsuz yargı bildiren ifadeler kullanmıştır. Kategorilere ve yapılan açıklamalara bakıldığında çocukların okulun onlarda ne duygular uyandırdığı üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, bazı çocukların resimlerinde metafor dışında çizim yaptıkları görülmüştür. Bu durum, çoklu veri toplamanın gerekliliğini göstermiştir. Ayrıca, çocukların yaptıkları resimlerle ilgili olarak yazdıkları açıklamalar tutarlıdır. Renk seçimiyle ilgili olarak ise olumlu ya da olumsuz algıyı temsil etmesi fark etmeksizin çocukların renkli ya da tek koyu renk kullanarak resim yaptıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul algısı, Resim, Metafor

Kaynakça

Aydın-Elmas, S. & Demir, E. (2018). 5. sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik metaforik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(3), 45-70

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Güven, S. & Esmek, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin okula dair algılarının resim analiziyle tespit edilmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 11,* 508-527

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation.* San Francisco: John Wiley & Sons

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* America: Sage

Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55,* 459- 496

Yazıcı, E., Çelik, M., Yıldırım, F. N., Altıntaş, E., & Güneş, A. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların okul kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 64*-86

The Learning Styles, Academic Achievement and Subjective Well-being of Immigrant Children: The Evidence from Northern Cyprus

Halil Yavuz

Department of Guidance and Psychological Counseling

Şerife Özbiler

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Mobility between geographical distances around the world has risen as a result of globalization. Northern Cyprus has been impacted by the international process arising from intercultural engagement and migratory waves in globalization movements that began to accelerate in the second part of the twentieth century and have continued into the twenty-first century. At this point, children are the most impacted aged group by migration (Schumacher, Löschner, and Sermi, 2019). To illustrate; the new learning environment has an influence not only on their academic achievement but also on their well-being. North Cyprus Department of Common Services for Educations, (2020) stated that the numbers of students from different cultures were 1838 during the 2019 and 2020 academic years in Northern Cyprus. However, a few studies (Özbilgehan and Çelenk, 2021; Peköz and Gürşimşek, 2020) were conducted to better comprehend immigrant children in Northern Cyprus' educational system. Therefore, this study focused on the learning styles, academic achievement and subjective well-being of immigrant children. The main question of this study is established in this correlation: How the academic achievement level of immigrant children related to the subjective well-being? and How the learning styles moderate in the relationship between academic achievement and subjective well-being of immigrant children?

Yöntem

The Sample of Study

The sample was restricted to those (1) who did not belong to the Turkish and Turkish Cypriot ethical groups and (2) who registered in primary schools in Northern Cyprus. First, we carried out the literature review results (TRNC-SOS Children Association, 2009; North Cyprus Department of Common Services for Educations, 2020) to find the relevant schools which have students from different cultures and immigrant children. Then, we make a list of the state of primary-schools and randomly selected four primary schools from the list. After that, we held a meeting with the primary school administrators to inform them and conducted to parents. We send an envelope to parents and obtained informed consent them. The survey administered in classroom settings to children.

Measures

The Learning Styles Scale for Primary-School Children: It was developed by Ortar, Gülten and Özkan, (2012) to investigate primary school students' receptive learning styles including visual, audial, tactual and kinesthetic ones. The total scale Cronbach alpha level was α=.95.

The Academic Achievement Scale for Primary-School Children: It was developed originally in Turkish language by Kara and Şahin, (2019). The Academic Achievement Scale for Primary-School Children measures perceptions of the success for primary school students. The scale includes 24 items and 3 sub-scales (cognitive, affective and behaviour). The 5-Likert-type of the scale scored from 1=Not Agree and 5=Totally Agree. The higher score linked with higher perception of success. The Cronbach alpha level for cognitive subscale was α=.72 for affective subscale α=.78 and for behavioural subscale α=.73. The total scale was α=.86.

The School Children's Happiness Inventory (SCHI): The inventory was originally developed by Ivens (2007). The Turkish adaptation of the SCHI was done by Baki (2014). The SCHI measures the subjective well-being of school children who aged between 8 and 15 years. The SCHI consists of 30 items and two subscales which are self-esteem, depression and affect. The higher score of the study associated with higher subjective well-being of school-children. The Cronbach alpha for British sample α=.86 and for Finn sample α=.90. (Ivens, 2007).

Demographical Information Form -Parents: We asked to the parents to open-ended questions to understand their economic level, ethic group, how long time they are living in Northern Cyprus? How many children they have? Etc.

Demographical Information Form -Children: We asked to children their age, gender, (if there is) the physical conditions of their bedroom, which language there are using at home? Etc.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ethical Consideration*:* This study was approved by Cyprus International University, Ethics Committee Members with the reference number 020-7779 on the 21st of September 2021 and the Turkish Republic of North Cyprus Minister of Education with the reference number D.0.00-174/06-22/E.8236. This study also considered the ethical standards of the European Union General Data Protection Regulation (2018), the American Psychological Association (APA) (2017), and the Turkish Psychological Association (2004) and carried out the Graham et al. (2013) suggestions and ethical codes during the data collection procedure with children.

The study is still at the stage of survey application and data collection process.

Anahtar Kelimeler: Key-words: Learning Styles, Academic Achievement, Subjective Well-being of Immigrant Children

Kaynakça

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.

Kara, A. & Şahin, C. (2019). *İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi.* 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı (s.1359-1364). Ankara, Türkiye.

Ivens, J. (2007). The Development of a Happiness Measure for Schoolchildren. *Educational Psychology in Practice, 23*(3), 221–239. doi:10.1080/02667360701507301

North Cyprus Department of Common Services for Educations (Kuzey Kibris Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi) (2020). 2019-2020 İstatiksel Yıllığı. State Publishing.

Ortar, M.; Gülten, Ç. D. & Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi: (AÖS-İ). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, 1*(2): 305–318.

Özbilegehan, M. & Çelenk, S. (2021). Review of multicultural education in Northern Cyprus and Turkish learning levels of students from different cultural backgrounds. Revista De *Cercetare Sı Interventie Sociala,* 73, 114—132

Peköz, Ç., & Gürşimşek, A. I. (2020). Multicultural attitudes and cultural intelligence of preschool teachers. *Journal for Multicultural Education, 14*(1), 45—60. doi:https://doi.org/10.1108/JME-05-2019-0043.

Schumacher, G.; Löschner, J. & Sermi, F. (2019). *Data on Children in Migration, Part 1: The Basics,* EUR 29610 EN, JRC, Ispra, ISBN 978-92-79-97640-7, doi:10.2760/3048, JRC113025

TRNC-SOS Children Association (2009). *Kuzey Kıbrıs'ta Çocukların Konumu ve Çocuk Hakları Araştırma Raporu,* SOS Çocuk Köyü Derneği Yayını, Lefkoşa.

Mapping the scientific research on children in the Covid-19 context: A large-scale bibliometric analysis

Nursel Yılmaz

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

In late 2019, a new coronavirus (Covid-19), which emerged in Wuhan, China, rapidly spread all over the world. Currently, this newly defined coronavirus pandemic has caused more than 6 million deaths with 517 million confirmed cases worldwide. Under the ongoing global Covid-19 disease, people around to world have to face new issues such as public health, economy, education, social well-being as well as individual psychology. Accordingly, both local and global authorities have dealt with the problems posed by applying emergent policies and practices such as lockdowns, mask-wearing, social distancing, school closure, remote works, vaccination, cancellation of social and cultural activities, quarantines, etc. Even though the cases and deaths are lower, and the symptoms are usually less severe in children than in adults, the effects of Covid-19 on children cannot be ignored. Indeed, research studies reported an increasing child abuse rate during stay-at-home times (Schmidt and Natanson), long COVID symptoms like adults (Ludvigsson, 2020), larger inequalities and poverty gaps (Alexander, Entwisle, & Olson, 2020; Blundell et al., 2020; Borba, 2021) pandemic-related traumas (Caffo, Scandroglio, & Asta, 2020; Duan et al., 2020; Fegert and Schulze, 2020), difficulties on critical education of children and learning loss (Alban Conto et al., 2020; Azevedo et al., 2020), specifically for the children with special needs (Schaeffer, 2020). Therefore, this study aims to present the state of the intellectual structure and recent progress regarding children and the Covid-19 pandemic. For this purpose, 2,391 publications were collected from the Web of Science database and analyzed using statistical and bibliometric analysis.

Yöntem

The first search was applied using the terms ((“Covid-19" OR "Coronavirus disease" OR "Coronavirus Pandemic" OR coronavirus OR covid) AND ("children" OR kids)) on the Web of Science database and 4,418 publications were found. Limitations were applied to the studies and only the articles written in English and published in 2019-2022 were included in the study. Thus, a total of 2,391 publications were collected and analyzed using statistical and bibliometric analysis. Moreover, density maps and co-occurrence analyses were applied to abstracts and keywords using VosViewer software.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

After the statistical and bibliometric analyzing, the initial results mapping the research studies on children and Covid-19 were presented. The results showed that top ten leading countries were USA (*n*=629, 26%), China (*n*=245, 10.3%), England (*n*=230, 9.6%), Italy (*n*=220, 9.2%), Turkey (*n*=185, %7.7), Canada (*n*=137, 5.7%), Spain (*n*=111, 4.6%), India (*n*=105, 4.4%), Australia (*n*=87, 3.6%), Germany (*n*=79, 3.3%) supporting the academic studies on children and Covid-19. Among the institutions, it was seen that the League of European Research Universities (*n*=175 , 7.3%) had the most publication and the following ten were University of London (*n*=93, 3.9%), Harvard University (*n*=78, 3.3%), University of Toronto (*n*=58, 2.4%), University College London (*n*=57, 2.4%), University of California Systems (*n*=54, 2.3%), Harvard Medical School (*n*=45, 1.9%), Boston Children’s Hospital (*n*=44, 1.8%), Huazhong University of Science Technology (*n*=44, 1.8%), University of Pennsylvania (*n*=44, 1.8%), Udice French Research Universities (*n*=43, 1.8%). Regarding the research areas studying children and Covid-19, the most popular research area was pediatrics (*n*=683, 28.6%), public environmental occupational health (*n*=265, 11.1%), psychology (*n*=236, 9.9%), general internal medicine (*n*=233, 9.8%), infectious diseases (*n*=174, 7.3%), immunology (*n*=161, 6.7%), and education (*n*=142, 5.9%). More results will be presented by discussing the possible reasons and the implications.

Anahtar Kelimeler: Children, covid-19, bibliometric analysis, literature review, Vosviewer

Kaynakça

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. American sociological review, 72(2), 167-180.

Blundell, R., Costa Dias, M., Joyce, R. and Xu, X. (2020), 'COVID-19 and inequalities', Fiscal Studies, 41, 291–319, https://doi.org/10.1111/1475-5890.12232.

Caffo E, Scandroglio F, Asta L (2020). Debate: COVID-19 and psychological wellbeing of children and adolescents in Italy. Child Adolesc Ment Health.doi:10.1111/camh.12405.

Duan L, Shao X, Wang Y, et al (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. J Affect Disord. 275:112–118.

Fegert JM, Schulze UM (2020). Covid-19 and its impact on child and adolescent psychiatry: a German and personal perspective. Ir J Psychol Med.1–8. doi:10.1017/ipm.2020.43.

Ludvigsson, JF (2021). Case report and systematic review suggest that children may experience similar long-term effects to adults after clinical COVID-19. Acta Paediatr. 110: 914– 921. https://doi.org/10.1111/apa.15673

Schmidt S, Natanson H (2020). With kids stuck at home, ER doctors see more severe cases of child abuse. Washington Post. Available at: https://www.washingtonpost.com/education/2020/04/30/child-abuse-reports-coronavirus/

"Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Programı"Nın 60-72 Aylık Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Esra Doğanay Koç — Uşak Üniversitesi

Gülden Uyanık — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklara eğitim sürecinde ezber bilgilere esir olmak yerine düşünme becerileri kazandırılmalıdır. Esir kavramı; *"yaptığı işlerde kendi fikirlerini değil; başkalarının fikirlerini ifade eden insan"* şeklinde tanımlanırken düşünme*; "bir engele, zorluğa karşı koymak, onu yenmek için en iyi yolları arama ihtiyacından doğarak ulaşılacak sonuç hakkında planlar kurmak, hayal etmek, atılacak adımları ve bunların sıra ve düzenlerini belirleme işleridir"* şeklinde tanımlanmıştır (Dewey, 2019 s.35-107). Çocuklarda düşünme becerisini canlı tutmak ve aktif öğrenme ortamı oluşturmak için öncelikle okul öncesi dönemde çocuklara günlük yaşama hazırlayıcı nitelikte bilimsel çalışmaların yer aldığı fırsatların oluşturulması gerekmektedir.

Bu fırsatların oluşturulabilmesinde ise, günümüz 21. yy becerilerine uygun yeni çağdaş programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da 21. yy becerilerinde önemli görülen fen eğitimine ilişkin bir program geliştirilerek çocukları günlük yaşama ve geleceğe hazırlamak amaçlanmaktadır. Fen eğitiminde verilmek istenen kazanımların ise sınıf ortamında kalıcı, aktif ve kısa süreli gözlemler aracılığıyla öğrenilebilmesi için çocuk kitaplarından yararlanılmıştır.

Erken çocukluk döneminde çeşitli resimli çocuk kitaplarında tek bir kelimenin çoklu kullanım durumlarına tanıklık ederek anlamın genişliğini fark ettirmek amacıyla etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Ayrıca kelime dağarcığı ve anlam çeşitliliği, çocukların metinleri anlama becerilerini geliştirmelerine ve gelecekteki öğrenme deneyimleri aracılığıyla bilgiyi aktarmalarına yardımcı olmada bir başka önemli rol oynamaktadır (Okyay & Kandır, 2017).

Mevcut çok çeşitli yüksek kaliteli çocuk edebiyatı, fen içeriğini anlamlı bir bağlamda öğretirken okuduğunu anlama stratejilerini modellememize de yardımcı olabilmektedir (Ansberry & Morgan, 2007 p.2-6). Okul öncesi dönemde önemli görülen fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları çocuklara iki farklı türde sunulabilmektedir. Bunlardan birincisi doğrudan bilgi veren fen temalı resimli çocuk kitaplarıdır. Bu kitaplar çocuklara doğrudan bilgi vermeyi ve verilecek bilgiye uygun bilimsel içerikli resimler sunmayı hedeflemektedir (Günşen, 2021 s.146-147). İkincisi ise öyküleştirilmiş fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarıdır. Bu kitaplarda ise, bilimsel kavramlar genellikle örtüktür ve kavramlar bir öykü içerisinde verilmektedir. Bu nedenle öğretmenler kavramları çocuklara açık hale getirmelidir (Ansberry & Morgan, 2007 p.2-6). Bu kitapların kullanımında ise, etkileşimli kitap okuma yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü etkileşimli okuma, yetişkinlerin genellikle çocuklara kitap okuma biçimindeki çeşitli değişiklikleri içermektedir. Bu değişikliklerin merkezinde rollerde bir değişiklik bulunmaktadır. Geleneksel okuma sırasında, yetişkin okumakta ve çocuk dinlemektedir. Ancak etkileşimli okumada çocuk hikâye anlatıcısı olmayı öğrenmektedir. Etkileşimli kitap okuma da yetişkin aktif bir dinleyici rolünü üstlenmekte, sorular sormakta, bilgi eklemeleri yapmakta ve çocuğu resimli kitaptaki materyalin açıklamalarının karmaşıklığını artırmaya teşvik etmektedir. Bir çocuğun kitaba verdiği yanıtlar, övgü ve tekrar yoluyla teşvik edilmekte ve daha karmaşık yanıtlar, çocuğun ifadelerinin genişletilmesiyle ve yetişkin okuma partnerinden gelen daha zorlayıcı sorularla teşvik edilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Bu noktadan hareketle öncelikli olarak okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy döneminde önemli görülen fen eğitimi alanında desteklemesi gerekmektedir. Ayrıca 60-72 aylık çocukların fen alanındaki gelişimlerinde onlara ihtiyaçları olan fen eğitiminde problem çözme becerilerini kitaplar aracılığıyla farkındalık oluşturarak fen etkinlikleri ile somutlaştırarak bu becerileri kullanmalarını sağlama temelli bir bakış açısıyla fen etkinliklerini tanımalarını, sevmelerini, bilimsel kavramları öğrenmelerini ve bu kavramları zihinlerinde derinleştirebilmelerini böylece de fen eğitiminde problem çözme becerilerine sahip olma imkânını sağlayan bir eğitim programı geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmada tüm dünyada araştırmalara konu olan etkileşimli kitap okuma ile yapılan fen uygulamaları gibi yeni ve çağdaş bir yaklaşımın okul öncesi dönem çocuklarının fen eğitiminde problem çözme becerilerine ne düzeyde etkilediği

araştırılmak istenmektedir. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı, Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Programı'nın 60-72 aylık çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Yöntem

Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Programı'nın 60-72 aylık çocuklara etkisinin incelendiği araştırmanın modeli 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul öncesi öğretmenlerine fen eğitiminde model niteliğinde olabilecek Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Programı geliştirilmektedir. İkinci bölümde Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Programı'nın deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların, fen eğitiminde problem çözme becerilerine olan etkisi incelenmektedir.

Bu doğrultuda Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Programı'nın geliştirilmesinde nitel araştırma yöntemi uygun bulunarak eylem araştırma deseni tercih edilmiştir. Eylem araştırma deseni; araştırmacıların hedefledikleri koşulları sağlamak için kişisel olarak dahil olduğu durumları tespit etmekten ziyade değiştirme odaklı bilgi topladıkları süreçlerdir. Bu araştırmalarda en çok önemli görülen husus ise katılımcıların da kendisini çalışmanın bir parçası olarak hissetmeleri ve başından sonuna kadar aktif bir şekilde katılım göstermeleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak & Erkan Akgün 2014 s.19-20).

Araştırmanın ikinci bölümünde ise araştırmanın deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerine Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Programı'nın tanıtılması sonrasında deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ve deney grubunda bulunan 60-72 aylık çocuklara program süresince öğrendikleri çocuk kitapları ile bilime yolculuk programı uygulamaları, kontrol grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ise normal eğitim öğretim sürecine devam etmeleri sağlanarak deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların ön test ve son testlerindeki fen eğitiminde problem çözme becerileri belirlenmektedir. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde yarı deneysel desenlerden eşit olmayan gruplar ön test-son test-kontrol gruplu desen kullanılacaktır. Deneysel çalışmalarda, araştırmacıların en az bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerine bakılmakta ve deneysel araştırmalarla problem durumlarını tespit etmenin yanı sıra tespit edilen problem durumlarına çözümlerde bulunabilmektedir. Yarı deneysel desende bağımsız değişkenin etkisinin incelenmesi amacıyla, grup eşleştirmesi yapılarak biri deney, diğeri kontrol grubu olarak iki grup oluşturulmakta ve deney öncesi ve sonrası ölçümler her iki grupta da yapılmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012 s.265-275).

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Uşak ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında öğrenimlerine devam eden sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada birbirine denk gruplardan eş olasılıkla biri deney grubu ve diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, deney grubunda 31 ve kontrol grubunda 31 çocuk olmak üzere toplam 62 çocuk ile yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve Kontrol grubunda bulunan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların son test verileri incelendiğinde ise deney ve kontrol grubunda bulunan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problem Çözme alt boyutu ve Materyal Kullanımı ile İlgili Problem Çözme alt boyutu için son test verilerinde Bağımsız t-Testi sonuçlarında her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği için ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda deney grubunda yer alan çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problem Çözme alt boyutu ve Materyal Kullanımı ile İlgili Problem Çözme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ($p<0.05$) kontrol grubunda yer alan çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problem Çözme alt boyutu ve Materyal Kullanımı ile İlgili Problem Çözme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, fen eğitimi, problem çözme becerisi, fen temalı resimli çocuk kitabı

Kaynakça

Akkaya, S. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen ve Doğa Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (16. Basım). Pegem Akademi.

Elkeey, S. S. (2017). Developing Science Process Skills and Some of Accompanying Skills Through Observation of Life Cycle of Silkworm by Kindergarten Child. *The Online Journal of New Horizons in Education,7*(1), 53-63.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* The McGraw-Hill Press.

Fromberg, D. P. (2006). Kindergarten Education and Early Childhood Teacher Education in the United States: Status at the Start of the 21st Century. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 27*(1), 65-85. https://doi.org/10.1080/10901020500527145

Fusaro, M. & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' Inquisitiveness and Science-Relevant Problem Solving. *Early Childhood Research Quarterly, 42,* 119-127. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002

Gündüz, A. & Akduman, G. G. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerinde Problem Çözme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 102-114.

Günşen, G. (2020). *Pedagojik İçerik Bilgisine Dayalı Sorgulayıcı-Araştırma Temelli Fen Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenleri ve 60-72 Aylık Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi.* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Günşen, G. (2021). Fen Eğitiminde Resimli Çocuk Kitaplarının Kullanımı. M. S. Gönen & G. Uyanık (Ed.), *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Etkinlik Örnekleri (s.141-164),* Nobel Yayıncılık.

Hong, S. Y. & Diamond, K. E. (2012). Two Approaches to Teaching Young Children Science Concepts, Vocabulary, and Scientific Problem-Solving Skills. *Published in Early Childhood Research Quarterly, 27*, 295-305.

Kalogiannakis, M., Ampartzaki, M., Papadakis, S. & Skaraki, E. (2018). Teching Natural Science Concepts to Young Children with Mobile Devices and Hands-On Activities. A case study. *International Journal of Teaching and Case Studies, 9*(2), 171-183.

Tuzcuoğlu, N. (2018). Türk Milli Eğitiminde Okul ve Okulu Destekleyen Sistemler. A. Oktay (Ed.), *Eğitime Giriş (9. Basım ss. 142-170),* Pegem Akademi.

Ulutaş, A. & Köksalan, B. (2017). Investigation of Environmental Problem Solving Skills of Preschool Age Children. *Research in Pedagogy, 7*(2), 298-311. 10.17810/2015.66

Varelas, M. & Pappas, C. C. (2006). Intertextuality in Read-Alouds of Integrated Science-Literacy Units in Urban Primary Classrooms: Opportunities for the Development of Thought and Language, *Cognition and Instruction, 24*(2), 211-259. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402_2

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Çalışma Belleği Üzerinde Ev İçi Okuryazarlık Uygulamalarının Doğrudan ve Dolaylı Etkisinin İncelenmesi

Devlet Alakoç — Selçuk Üniversitesi
Sema Büyüktaşkapu Soydan — Necmettin Erbakan Üniversitesi
Gülsen Akkaya Ersan — MEB
Betül Toka — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çalışma belleği, bilişsel olarak zorlu görevleri aynı anda işleyen, bilgi depolayan ve bilgi verme yeteneğini kapsayan dinamik bir süreçtir (Beck ve diğerleri, 2010; Savage ve diğerleri, 2007). Çalışma belleği, davranışları önceliklendirmeye ve sıralamaya, tanıdık tepkileri engellemeye, ilgili bilgileri akılda tutmaya, dikkat dağıtıcı şeylere direnmeye, bir görevden diğerine geçmek için karar vermeye ve problem çözmeye yardımcı olur (Jacob ve Parkinson, 2015). Devam eden işleme ve/veya dikkat dağınıklığı karşısında bilginin aktif olarak korunmasından sorumlu çok bileşenli bir sistem olarak tanımlanan çalışma belleğinde yeni edinilen bilgiler, ek bilgiler sunulsa bile işleyen bellekte saklanabilir ve muhafaza edilebilir (Conway ve diğerleri, 2005).

Alan yazında çalışma belleğinin tüm bileşenlerinin okul öncesi çocuklarda yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, kelime dağarcığı gelişimi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu (Welsh ve diğerleri, 2010; Alloway ve diğerleri, 2005) görülmektedir. Ev okuryazarlık ortamı dil, okuryazarlık ve matematikte büyümeyi destekleyebileceği gibi, aynı zamanda yürütücü işlevlerini de artırabilir. Çünkü okuryazarlık ve okuma etkinliklerine evde sık sık maruz kalmak, çocukların dikkatlerini ses birimler ve kelimeler arasında esnek bir şekilde değiştirmelerini gerektirmektedir (Blair ve Raver, 2015). Ev okuryazarlık ortamı, çocuklara bekleme, sıra alma ve dikkat etme gibi yürütücü işlevler becerilerini uygulama fırsatları sağlayabilir (Devine, Bignardi ve Hughes, 2016; Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006). Ev okuryazarlık ortamı ile çocukların yürütücü işlevleri arasında potansiyel bir bağlantı olsa da, bugüne kadar sadece birkaç çalışma bu iki yapıyı birlikte araştırmıştır (Alston-Abel ve Berninger, 2017; Segers ve diğerleri, 2016).

Çalışma belleği, dikkat kontrolü, dikkat kaydırma ve tepki engelle boyutlarından oluşan yürütücü işlevlerin ev okuryazarlık ortamından etkilendiğini ortaya koyan sınırlı sayıdaki bu araştırmalar; ev okuryazarlık ortamının çalışma belleği üzerinde etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Ancak ev okuryazarlık ortamının çocuğun çalışma belleği performansına etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yukarıda bahsedilen araştırmalarda çalışma belleğinin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak erken okuryazarlık ile çalışma belleği arasındaki ilişkinin karşılıklı olup olmadığının araştırılmadığı; bir başka ifade ile erken okuryazarlık becerisinin çalışma belleğini etkileyip etkilemediğinin araştırılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında ev okuryazarlık ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Ev okuryazarlık ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmış olan bu çalışma tanımlayıcı türde tasarlanmış olup, araştırma kapsamında elde edilen veriler yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Modelde deneysel olmayan araştırmalarda nedenselliğe ve davranışların altında yatan süreçlere ilişkin modellerin test edilmesi amaçlanmaktadır(Çokluk, Şekercioğlu Büyüköztürk, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunu 6 yaş grubundaki 180 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve Çalışma Belleği Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği: Araştırma kapsamında ev okuryazarlığı bağlamının ve çocukların dil gelişimini destekleyen etkileşimlerin farklı yönlerini değerlendirmek amacıyla Marjanovic Umek vd., tarafından 2005 yılında geliştirilmiş Altun (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 32 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alfa katsayısı 0.89'dur(Altun 2013).

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi: Anket Nebrig tarafından 2007 yılında geliştirilmiş olup, Altıparmak (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Anket dörtlü likert tipi sorulardan oluşmakta ve ailelerin ankette yer alan okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini ne kadar önemli buldukları ve evde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini ne sıklıkla gerçekleştirdiklerinin değerlendirildiği iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı .97'dir(Altıparmak,2010).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA): Değerlendirme Aracı Karaman (2013) tarafından geliştirilmiş olup, 48 ay ile 77 ay aralığındaki tipik gelişim gösteren, okuma ve yazma bilmeyen çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Değerlendirme Aracı, 96 madde ve beş alt testten oluşmaktadır. Değerlendirme Aracında yer alan alt testlerin KR-20 güvenirlik değerleri 0.61-0.91 arasında değişmektedir (Karaman 2013).

Çalışma Belleği Ölçeği: Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ): Ölçek Ergül, Özgür Yılmaz, ve Demir (2018) tarafından anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan dönemdeki öğrencilerin çalışma belleği performanslarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek dört boyutta dokuz alt ölçekten oluşmaktadır. Çalışma Belleği Ölçeğinin yapı geçerliliği kapsamında faktör yük değeri 0.40 ile 0.93 arasında değişmekte olup, ayırıcılık kapsamında madde toplam puan korelasyonlarının 0.40'tan büyük olduğu ve yaşa göre performansta anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Test yarılama yöntemine dayalı iç tutarlık güvenirliğinin ise .66'nın üzerinde olduğu ve test tekrar test yöntemine dayalı güvenirliğinin .41 ile .83 arasında olduğu saptanmıştır(Ergül, Özgür Yılmaz, & Demir, 2018).

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modeliyle yol analizinden yararlanılmıştır. Yol analizi örtük değişkenlerle ya da gözlenen değişkenlerle yapılabilmekte olup, araştırmada, gözlenen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli sınandıktan sonra gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler AMOS programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ev okuryazarlık ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde ebeveynlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıkları ile annelerin ev içi okuryazarlık ortamı uygulamalarının doğrudan etkisi tespit edilmiştir. Yine araştırma sonucunda, erken okuryazarlık becerilerinin sözel ve görsel çalışma belleği üzerinde direkt etkisi olduğu bunun yanında ev içi okuryazarlık ortamının çalışma belleği üzerinde doğrudan bir etkisi yok iken çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinden çalışma belleği performansları üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda babaların ev içi okuryazarlık ortamı uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık ve çalışma belleği üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Bu kapsamda ebeveynlerin ev ortamında sağlamış olduğu yaşantıların çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi dikkate alındığında, ebeveynlere çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini ev ortamında nasıl destekleyebilcekleri konusunda eğitim programları düzenlenebilir. Bu konuda babaların da çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkileri konusundaki farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar düzenlenebilir. Ev ortamında gerçekleştirilen erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklerin çocukların çalışma bellekleri üzerindeki dolaylı etkisi dikkate alındığında ebeveynlere ev ortamında çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yapmış oldukları çalışmaların çocuklarının farklı becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri konusunda farkındalıklarını artırıcı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma belleği, Ev içi okuryazarlık ortamı, Erken okuryazarlık becerileri

Kaynakça

Alloway, T.P., Gathercole, S.E. Adams, M.A. Willis, C. Eaglen, R. & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress to wards early learning goals at schoolentry. *British Journal of Developmental Psychology,* 23, 417-426.

Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. W. (2017). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home–school collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1–26. doi:10.1080/10474412.2017.1323222

Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altun, D. (2013). *Okul öncesi dönemi çocuklarının okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamının ilişkisinin araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Beck, S. J., Hanson, C. A., Puffenberger, S. S., Benninger, K. L., & Benninger, W. B. (2010). A controlled trial of working memory training for children and adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 39(6), 825-836. doi: 10.1080/15374416.2010.517162

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221

Conway, A. R., Kane, M. J., Bunting, M. F., Hambrick, D. Z., Wilhelm, O., & Engle, R. W. (2005). Working memory span tasks: A methodological review and user's guide. *Psychonomic Bulletin & Review,* 12, 769-786.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* 3rd ed. Ankara: Pegem Akademi.

Devine, R. T., Bignardi, G., & Hughes, C. (2016). Executive function mediates the relations between parental behaviors and children's early academic ability. *Frontiers in Psychology*, 7, 1902. doi:10.3389/fpsyg.2016.01902

Ergül, C. , Özgür Yılmaz, Ç. & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* , 14 (2) , 187-214 . DOI: 10.17244/eku.427280

Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196–212. doi:10.1016/j.ecresq.2006.04.008

Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. *Review of Educational Research*, 85, 1-41. doi: 10.3102/0034654314561338

Karaman G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Savage, R., Lavers, N., & Pillay, V. (2007). Working memory and reading difficulties: What we know and what we don‟t know about the relationship. *Educational Psychology Review*, 19, 185-221. doi: 10.1007/s10648-006-9024-1

Segers, E., Damhuis, C. M. P., Van de Sande, E., & Verhoeven, L. (2016). Role of executive functioning and home environment in early literacy development. *Learning and Individual Differences,* 49, 251–259. doi:10.1016/j. lindif.2016.07.004

Welsh, W., Nix, R., Blair, C., Bierman, K., & Nelson, K. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology,* 102, 43-53.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Farklılıklara Saygı Değeri Açısından İncelenmesi: Bir Doküman Analizi

Servet Üztemur — Gaziantep Üniversitesi

Aykut Anıl — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal barışın inşası, sürekliliğinin sağlanması için farklılıkları anlamak; farklılıklara saygı için eşitlik, saygı, empati gibi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmek, demokratik ülkeler için vazgeçilmezdir. Okullar, bu değerleri topluma aşılamanın etkili bir yoludur. Demokratik yaşamın vazgeçilmezi olan farklılıklara saygı ile toplumun birlikteliğin, barışın ve dayanışma duygularının yaşatılmasında, aile, devlet ve eğitim kurumlarına sorumluluk düşmektedir. Farklılıklara saygı ile ilgili ilk eğitimini aile kurumunda edinen çocukların, sosyal farklılıkları daha somut görebileceği kurum olan okullardaki yaşantısı önemlidir. Okul ortamında farklılıklara saygının bireylere aktarılabilmesinin yollarından biri de ders kitaplarıdır. Okul ortamında farklılıklara saygı gerek öğretmenler gerek okul arkadaşlıkları gerekse ders eğitim öğretim araçları ile kazandırılabilmektedir. Bu çalışmada 2021-2022 öğretim yılında 4.-7. sınıflarda okutulan Millî Eğitim Bakanlığı ve özel yayınevlerine ait sosyal bilgiler ders kitapları; farklılıklara saygı değeri açısından incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağını 2021-2022 öğretim yılında 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda okutulan yedi farklı sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Verilerin analizi için farklılıklara saygı ile ilgili değerler (eşitlik, saygı, barış, dayanışma, özgürlük) ve beceriler (empati, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme) görsel, metin ve ölçme-değerlendirme birimleri bağlamında içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları; sınıf düzeyi arttıkça farklılıklara saygı değerine daha çok yer verildiğini ortaya koymuştur. Ders kitaplarında en çok yer verilen değerler ve beceriler sırasıyla empati, saygı ve eşitliktir. Farklılıklara saygı değerinin sırasıyla en çok "Birey ve Toplum", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görsel, metin ve ölçme değerlendirme çalışmalarının farklılıklara saygı ile ilgili değer ve becerilere yeteri kadar yer verilmiş olup kitapların bu değer ve becerilere ilişkin güncel bilgilerle harmanlandığı görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme bağlamında incelendiğinde, farklılıklara saygı ile ilgili değer ve becerileri kapsayan soruların her öğrenme alanına farklı sayılarda dağıldığı, genellikle empati becerisi temelli olduğu ("Siz olsaydınız…" gibi) görülmüştür. Araştırma sonuçları ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: farklılıklara saygı, sosyal bilgiler, ders kitapları, doküman analizi

Kaynakça

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los Angeles, USA: Sage publications.

Kan, Çiğdem (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. Milli Eğitim Dergisi, 40(187), 138-145.

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research. a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Sosyal bilgiler dersi programı. mufredat.meb.gov.tr.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, *11*(1), 323-343.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çocukların Gözünden Çocuk Hakları

Özge Tarhan

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk hakları; çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımdan özgür bir ortamda sağlıklı biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yasarlardır. Toplumların geleceği; yetiştirilen çocukların fiziksel ve psikolojik olarak gelişmesi ve eğitilmesine bağlıdır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesinde çocuk haklarının yetişkinlere ve çocuklara öğretilmesine yer verilmiştir. Böylece, çocukların yasalar ve sözleşmelerle kendilerine tanınan hakları bilmeleri onların temel hakkı olarak kabul edilmektedir (Karaman-Kepenekçi 2000). Çocuk, yaşadıkları topluma uyum sağlamayı ve toplumdaki diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmayı, toplumdaki değerleri, kuralları, bireylere yüklenen rolleri ilk önce ailede öğrenir. Bununla birlikte çocuklar ailede kendine ve diğer bireylere saygı duymayı, hak ve adalet duygusuna sahip olmayı, iş birliğini, toplumun kendisine verdiği görevleri ilk aile de öğrenir. Çocuklar aileden sonra çocuk haklarıyla ilgili kazanımları okulda pekiştirirler. Okullarda çocuk haklarının uygulanmasını ve yaşatılmasını sağlayacak temel karakterler öğretim programları ve öğretmenlerdir. Çocuk hakları konusunda öğretmenler çocukların öğrendikleri bu hakları sınıf, okul ve toplumda kullanabilmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir (Gollob ve Krapf, 2007). Öğretim Programları ve öğretmenlerin konuyu ele alışları sayesinde öğrenciler çocuk haklarının ne anlama geldiğini, kendilerinin hangi haklara sahip olduklarını bilmeleri ve anlamalarına yardımcı olur. İlkokul ve ortaokul düzeyinde çocuk hakları ile ilgili kazanımlar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer almaktadır.

Çocuk hakları ile ilgili kazanımların Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye'deki Ortaokul Sosyal Bilgiler Programı'na bakıldığında çocuk haklarıyla ilgili 5. sınıf (11 yaş) düzeyinde sadece bir tane kazanımın olduğu ve ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda daha çok bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda çocuk hakları ile ilgili kazanımlara ilişkin sadece ne kadar yer verildiğini anlamak adına Tablo 1'i incelemek yeterli olacaktır.

Tablo 1. Türkiye'de sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan çocuk hakları ile ilgili öğrenme alanları ve kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Kazanımlar
5. Sınıf	Birey ve Toplum	• Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.

Görüldüğü gibi Türkiye'deki Ortaokul Sosyal Bilgiler Programı'na bakıldığında çocuk haklarıyla ilgili 5. sınıf (11 yaş) düzeyinde bir tane kazanımın olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin (5. sınıf düzeyinden 8. sınıf düzeyine kadar) çocuk hakları konusundaki bilgi ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bununla birlikte öğrencilerin çocuk haklarına yönelik algılarının nasıl olduğunu ve bu algılarının onların gerek ev ortamlarında gerekse ev dışı ortamlarında gündelik hayatlarını nasıl etkilediğini tespit etmektir. Çalışmanın ulusal ve uluslararası literatürdeki bir boşluğu doldurması ve alan yazına katkı sağlaması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları ile ilgili algılarını ve deneyimlerini anlamayı amaçladığı için nitel araştırma kapsamında yer alan fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desende belli bir olguyla ilgili olarak kişilerin deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Creswell, 2007). Kişilerin deneyimlerindeki anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan yorumlamacı fenomenolojide, bireylerin kendi tecrübelerinin ve konuya ilişkin oluşturdukları algılarının çevresel koşullardan etkilendiğini dile getirmektedir (Spielgelberg (1976)'dan akt. Lopez ve Willis, 2004). Öğrencilerle, çocuk haklarına ilişkin algı ve deneyimleri hakkında ayrıntılı bilgiler elde etmek için görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada öğrencilerin seçilmesinde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemi, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir. (Büyüköztürk et al. 2012, s.258). Araştırma sorularını cevaplandırmaya gönüllü olan 14 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada belirli soruların cevabını bulma ve görüşme esnasında ek bilgi ile karşılaşabilme ihtimalleri göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden hazırladığı sorulara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı-yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya görüşme sürecinde ek soru sorma olanağı verdiği için tercih edilmiştir. Böylece araştırmacı, öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin daha detaylı açıklamalar ve örnekler elde edilebilmiştir.

Görüşme sorularının oluşturulmasında doktora derecesine sahip iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bir soru revize edilmiştir. Pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama süreci araştırmaya dahil edilmemiştir. Öğrencilere yarı-yapılandırılmış görüşmede şu sorular sorulmuştur: *"Çocuk hakları denince aklınıza ne/neler gelmektedir?", "Sizce en önemli hakkınız nedir?"*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin Çocuk Hakları konusuna ilişkin algıları; "Vatandaşlık Hakları" ve "Psikolojik Haklar" temaları altında toplanmıştır. Tüm bu temaları destekleyen öğrenci görüşleri incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda temel düzeyde bilgi sahibi olduğu ancak öğrencilerin çocuk haklarını daha çok bireysel istek ve ihtiyaçları çerçevesinde açıklamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. "Vatandaşlık Hakları" teması altında "Eşit Olma Hakkı", "Sağlık Hakkı", "Özgür Olma Hakkı", "Katılım Hakkı" ve "Eğitim Hakkı" yer alırken Psikolojik Haklar teması altında "Çocuk Olma Hakkı", "Sevgi Görme Hakkı", "Saygı Görme Hakkı" "Mutlu Ailede Yaşama Hakkı" "Tatil Yapma Hakkı", "Serbest Zaman Hakkı" ve "Evcil Hayvan Besleme Hakkı" yer almaktadır. Her iki temada yer alan kategorilere bakıldığında öğrencilerin en çok Psikolojik İhtiyaçlar teması altında kategori ürettikleri tespit edilmektedir. Öğrenci söylemlerine dayanarak, çocuk haklarının önemsenmediği ve bu durumun onların yaşam kalitesini düşürdüğü anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları, Ortaokul Öğrencileri, Nitel Araştırma

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, G. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PegemA.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative ınjquiry & research desing: choosingamong five approaches.* Thousand Oaks: Sage Publiacations.

Gollob, R.; Krapf, P. (2007). Exploring children's rights- nine short projects for primary level. *Council of Europe Publishing.* V.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık,

Kars, Ö. (2012). Keçiörenli çocukların gözü ile çocuk hakları. Ankara: ÇODAM Yayınları.

Lopez, K. A., & Willis, D. G. (2004). Descriptive versus ınterpretive phenomenological research. Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research, 14*(5), 726-735.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Göç ve mültecilere ilişkin süreçleri yönetiminde kamu kuruluşları, sivil toplum, yerel yönetimler ve üniversiteler gibi farklı paydaşlar rolleri ile insani boyutun öne çıkarılmasına ilişkin bir derlenme çalışması

Gülen Uygarer

Doğu Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç *"eski bir insan hikayesi*" olup (Waewer, 2008), çağlar boyunca toplumlarda hem ulusal hem uluslararası alanda sınırları aşma olarak gözlemlenen küresel bir olgudur (Şener, 2017). Dünya genelinde göç olgusu ile ilgili elde edilen veriler; ulusal sınırlar arasında yaklaşık 763 milyon insanın kendi ülke sınırları içinde göç ettiğini gösterirken (UNDE SA, 2013), uluslararası sınırlar arasında ise neredeyse 244 milyon insanın kendi ülkesinden ayrılıp başka bir ülkeye yerleştiğini gösteriyor (UNDE SA, 2016). Mevcut verilerin analizine bakıldığında ise, dünya genelinde bugün yaşanan şartların gelecekte de değişmemesi durumunda, göçün gelecekte hızlanarak devam edeceği öne sürülmektedir (Bodur, 2010).

Dünyanın her yerine giden göçmenlerin "güvenlik" sorunu olarak görülmeden önce, göçü bir "seçenek" olarak görmeleri altındaki etmenler üzerinde durulmalıdır. Çünkü, göçün meydana geliş şekli ve sebeplerinde çeşitlilik vardır. Örneğin, kimi insan bir yerden başka bir yere "savaş, sürgün, doğal afetler" sebebiyle göç ederken, kimi insan ise daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmek adına tarih boyunca göç etmek zorunda kaldığı söylene bilmektedir (Şener, 2017). Bu bağlamda; göç tek başına sadece bir nüfus hareketi değildir (Tümtaş & Ergün, 2016; Akgül, 2010; Erder, 1996) ve "göç çok yönlü bir karaktere sahiptir"(Kocadaş, 2016, s. 11). Çünkü göç olgusunun, "demografik, ekonomik, siyasi, psikolojik, antropolojik ve sosyolojik" etkileri vardır (Karpat & Sönmez, 2003; Yalçın, 2004). Böylece, göç toplumsal yapı üzerinde de ciddi boyutta etkiye sahip bir eylem olup, yeni yerleşilen yerlerde de sosyo-mekânsal etkilere neden olduğu gözlemlenebilir (Tümtaş & Ergün, 2016; Akgül, 2010; Erder, 1996).

Güvenlik sorunun yanı sıra; özellikle göçmeni kabul eden toplumlar için; kendi toplumunun kaynaklarını paylaşma durumunda kalmak; bu uyum sağlama sürecini zorlaştırmaktadır. Türkiye'ye gelen Suriyelilerin, hangi konumda geldiği halk tarafından tam anlamıyla bilinmemektedir. Uluslararası kaynaklardan tam anlamıyla alınması planlanan desteğin beklenenin altında olması; gelen Suriyelilerin ihtiyaçlarını insani boyutta gidermede de yetersizliklere sebep olduğu söylenebilir. Bu bağlamda; göç alan ülkenin kendi kaynaklarının katkı payını artırması yaşanabilecek; "ekonomik, siyasi, sosyal ve güvenlik sorunlarını " (Ertan & Ertan,2017) ortaya çıkmasını engellemek, sadece göçmenlere değil kendi toplumuna da yarar sağladığının farkındalığı artılmalıdır. Söz konusu ülke olan Türkiye için ise de kamu kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve üniversiteler genel olarak önemli bir kaynak olmakla birlikte, ülkenin gelişiminde vatandaşların ülkedeki kaynaklardan yararlanma gerek bireysel bağlamda gerekse toplumsal bağlamda refah düzeylerini artırmada büyük katkıya sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasanın 96. maddesinde de belirtildiği gibi, "koruma altındaki kimselerin toplumla olan karşılıklı uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ile uluslararası kuruluşların öneri ve katkılarından da faydalanarak uyum faaliyetlerinin planlanacağı hükme bağlanmaktadır" (Karasu, 2016, s.1000).

Kamu kuruluşlarının başında sağlık, eğitim, güvenlik ihtiyaçları ertelenmesi en istenmeyen ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Devlet tarafından sunulan sağlık hizmeti, eğitim ve güvenlik hizmeti yeterli şekilde alması bireyin beden ve ruh sağlığı açısından önemlidir. Sonrasında yeterli derece eğitim olanakları bireyin kendi kendine kişisel ve sosyal anlamda yardımcı olmaktadır. Suriye'den kitlesel olarak gelen insanlara sunulacak iyi eğitim olanakları, hem Suriyelilere hem de Türkiye'ye katkı sağlayabilir. Çünkü, göçün mekansal-toplumsal etkilerini olumlu bir boyuta taşıyabilir. Ayrıca, eğitim olanaklarından yararlanan Suriyelilerin başka bir ülkeye gitme durumunu da ortaya çıkarabilir (Erdoğan ve diğerleri, 2017). İyi bir eğitim ile güvenlik sorunları azalabililir. Çünkü, yaşam koşullarının zorluğu ve eğitimden faydalanmama uzun vadede suç oranların artırıp, sosyal sorunlara zemin hazırlayabilir (Orhan & Gündoğar, 2015).

Göç olgusu ele alınırken, sosyal istikrar konusu önemlidir. Sosyal iktidarın yanında, "demografik güvenlik", "kültürel kimlik", "sosyal güvenlik sistemi" gibi bir ülkenin kendi iç güvenlik meselelerinin de hedef ülkelerin göçle ilgili yaklaşımlarında şekillendirici olduğunu ifade edilmesi gereklidir. Ayrıca; yasadışı göçün "küresel bir sorun" olarak görülmesi güvenlik perspektifinden değerlendirilmesine neden olmaktadır. Ancak bu güvenlik perspektifi göç olgusunun insani boyutunun gözden kaçırılmasına sebep olmaktadır (Şener, 2017).

Yöntem

Bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Öncelikle bu çalışmada; göç, göç olgusu ve mültecilere ilişkin süreçleri yönetiminde kamu kuruluşları, sivil toplum, yerel yönetimler ve üniversiteler gibi farklı paydaşlar rolleri ilgili alan yazını incelenecektir. Sonrasında ise göç ve mültecilere ilişkin güvenlik konusu ötesinde insani boyutun öne çıkarılmasına idair ilgili bir derlenme çalışması yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'deki göçmen ve mültecilerin ihtiyaç duyduğu "güvenlik ve koruma" gibi hayati ihtiyaçlarının giderilmesinde, yerel yönetimlerin de katkısı önemlidir. Çünkü, hayati ihtiyaçların giderilmesi, entegrasyon açısından gerekli şartların hazırlanması önem arz etmektedir (Tekin, Aslan & Söylemez, 2017). Böylece, "mültecilerin kente uyumunun ve yerel halkla sosyal bütünleşmenin sağlanmasında, mültecilerle ilgili hizmet ve politikaların gerçekleştirilmesinde en önemli görev yerel yönetimlere düşmektedir"(Tekin, Aslan & Söylemez, 2017, s.367). Öncelikle, bölgede yaşayan mülteci ve göçmenlerin ne tür sorunlarla karşılaştığı tespit edilip, yerel yönetim çatısı altında çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Üniversiteler de göçmen ve mültecilerin "güvenlik sorunu" öncesi insani boyutta düşünülmesi sürecinde katkı sağlayacak kaynaklar arasındadır. YÖK'ün belirlemiş olduğu üniversitelerde sunulan eğitimin misyonunda "ülkenin bilimsel, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişimine katkıda bulunmak" ifadesi yer almaktadır (YÖK, 2016). Ayrıca, üniversitelerin dayandığı "Temel Değerler" ise; " Eşitlik, Ayrımcılık yapmamak, Çeşitlilik, Katılımcılık, İşbirliği," yer almaktadır (YÖK, 2016). Böylece, üniversitelerin dayandığı misyon ve temel değerler; ülkelerine gelen göçmen ve mültecilere yönelik ihtiyaç duyulan hizmetleri insani boyutu öncelik alarak eğitim botuyunda hizmet sunmaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, göçmenler, mülteciler

Kaynakça

Akçadağ, E. (2012). *Yasadışı Göç ve Türkiye*. Bilge Adamlar Stratejik Araştırmalar Merkezi, İstanbul: Bilgesam Yayınları.

Akgül, K. (2010). Ekinsel Aktarım Aracı Olarak Göç ve Sonrası Yaşanan Toplumsal Dönüşüm. *Halk Kültüründe Göç Uluslararası Sempozyumu Bildiriler*, 37.

Bodur, M. Z. (2010). Ege'de denizden yapılan yasa dışı göç ve göçmen profilleri, göçmenlerin geleceğe yönelik beklentileri ve öngörüler. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, *6*(12), 103-133.

Deniz, T. (2014). Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181*(181), 175-204.

Erder, S. (1996) *İstanbul'a Bir Kent Kondu Ümraniye*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Erdoğan, M., Şener, B., Sipahioğlu, E., Kavukçuer, Y. ve Başçeri, Y. (2017). "Kopuş"tan

"Uyum"a Kent Mültecileri Suriyeli Mülteciler ve Belediyelerin Süreç Yönetimi: İstanbul Örneği. İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları. https://mmuraterdogan.files.wordpress.com/2017/03/mbb-kent-multecileri-raporu-2017_tr.pdf adresinden erişildi

Ertan, K. A., & Ertan, B. (2017). Türkiye'nin göç politikası. *İktisat ve Sosyal Bilimlerde Güncel Araştırmalar*, *1*(2), 7-39.

Kaliber, A., & Tocci,N. (2010) Civil Society and the Transformation of Turkey's KurdishQuestion, *Security Dialogue,* 1 (2): 197.

Karasu, M. A. (2016), Şanlıurfa'da Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Kentle Uyum Sorunu, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21 (3):* 995- 1014.

Karpat, K. H. / Sönmez, A. (2003). Türkiye'de toplumsal dönüşüm: kırsal göç, gecekondu ve kentleşme. Ankara: İmge Kitabevi.

Kirişçi, K. (2014), "Misafirliğin Ötesine Geçerken: Türkiye'nin Suriyeli Mülteciler Sınavı", İngilizceden Çev. Sema Karaca, Brookıngs Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).

Kocadaş, B. (2016). Cumhuriyet döneminde yapılan iç ve dış göçler'in toplumsal etkileri. *Sosyolojik Düşün*, *1*(1), 11-18.

Mackreath, H., & Sağnıç, Ş. G. (2017). Türkiye'de Sivil Toplum ve Suriyeli Mülteciler. *Helsinki Yurttaslar Dernegi*.

Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *The Journal of Transpersonal Psychology*, *1*(1), 1.

Orhan, O., & Gündoğar, S. (2015). " Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri", ORSAM Rapor No: 19.5.

Şener, B. (2017). Soğuk Savaş Sonrası Dönemde Uluslararası Göç Olgusu ve Ulusal Güvenlik Üzerindeki Etkiler Üzerine Bir Değerlendirme. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 1-30.

Sezik, M., & Ağır,O (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 95-124.

Tekin, Ö., Alsan, S., & Söylemez, A. (2017). Mültecilerin Kente Uyumunda Yerel Yönetimlerin Rolü:Örnek Politika ve Hizmetler Üzerine Bir İnceleme . M. Güler, & T. Menaf içinde, *Belediyelerin Geleceği ve Yeni Yaklaşımlar* (s. 365-376). İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları.

Tümtaş, M. S., & Ergun, C. (2016). Göçün Toplumsal Ve Mekânsal Yapı Üzerindeki Etkileri.*Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*,*21*(4).

Türk, G. D. (2016). Türkiye'de Suriyeli Mültecilere Yönelik Sivil Toplum Kuruluşlarının Faaliyetlerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, (25), 145-157.

UNDE SA (2013). United Nations Department of Economic and Social Affairs' Report. https://www.un.org/development/desa/en/news/2013 adresinden indirildi.

UNDE SA (2016). United Nations Department of Economic and Social Affairs' Report.https://www.un.org/development/desa/en/news/2016 adresinden indirildi.

Waever, O. (2008). Toplumsal güvenliğin değişen gündemi. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, *5*(18), 150-178.

Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojis*i. Ankara: Anı Yayıncılık.

YÖK (2016). Yüksek Öğretim Kurulu Stratejik Planı 2016-2020.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/YOK_Stratejik_Plan_2016_2020.pdf adresinden indirildi.

Göçle Gelen Bireylerin Topluma Uyumlandırılması İçin Pazarlanabilir Bir Ürün olarak Eğitim

Fatma İrem Konyalıoğlu — İzmir Demokrasi Üniversitesi

Işıl Kellevezir — İzmir Demokrasi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten beri dünyanın önemli bir gerçeği olan "göçmenlik" kavramının, insanlığın 21. Yüzyılda sahip olması beklenen modernlik düzeyinin bir göstergesi olarak, çok daha bütüncül ve sistematik şekilde ele alınmayı gerektirdiği apaçık ortadadır. Toplumsal dengenin korunması ve iyileştirilmesi, aynı ülke vatandaşları için bile zor bir durumken, göçmen olarak topluma katılan bireylerin adaptasyonunu sağlamak doğal olarak zorlayıcı görünebilmektedir. Dolayısıyla, göçmenlere, içine misafir oldukları topluma uyumlanıp, bununla birlikte, benliklerini kaybedip asimile olmadan veya yurtlarına dönme kararlarından uzaklaşmadan toplumsal barışın tesisi hususunda eğitimin önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu konuda başarı sağlanması için belirli eğitim programı içerikleri önem taşımaktadır. Eğitim, bireyin göçtüğü ülkede kendisine yetmesine imkân verirken, toplumsal barışın tesisine de izin vermektedir. Ancak bu noktada bireylerin eğitime ikna edilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitime direnç, normal şartlar altında sıklıkla karşılaşılabilen bir olguyken, yaşamlarında çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalan göçmenlerin eğitime ikna edilebilmesi için sosyal pazarlamanın kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, göçmenlerin topluma aykırılıklarının azaltılması, toplumsal barışın artırılması yolu ile sonuçları çok yönlü fayda sağlayabilecek eğitim programlarının ve içeriklerinin tespiti, göçmenlerin bu eğitimlere katılıma ikna edecek sosyal pazarlama stratejilerinin belirlenmesi ve sürdürülebilir şekilde etkinleştirilmeleri amacıyla tasarlanmıştır.

Yöntem

Göçmenlerin bireysel yetkinliklerinin arttırılarak toplumların yapısında değişim yaratmamasının sağlanması ve toplumsal barış ile huzurun desteklenmesi amacıyla eğitim programlarının tasarımına ihtiyaç vardır. Bu eğitimlerin içerikleri, katılım noktasında önem arz etmektedir. Bununla birlikte, eğitimlere göçmenlerin katılımlarının sağlanarak hedeflerin gerçekleştirilmesi için çeşitli sosyal pazarlama stratejilerinin hayata geçirilmesi gereklidir. Söz konusu eğitimler ve bu eğitimlerin etkinliklerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen sosyal pazarlama stratejilerinin belirlenmesi için verilerin elde edilmesi ve bulguların ortaya konması amacıyla literatür taraması yöntemi tercih edilmiştir. Buradan yola çıkarak bir yöntem önerilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bünyesinde göçmenleri barındıran pek çok ülkeler için göçmenlere yönelik düzenlenecek eğitim programlarının içeriklerine bağlı olarak geliştirilmesi, gereken stratejilerle bir arada sunulması alan yazıma önemli katkı sağlayacaktır. Bu eğitimlerin hayata geçirilmesinde ve katılımların etkinliğinin sağlanmasında büyük önem taşıyan sosyal pazarlama stratejilerinin ortaya konması ilgili tüm süreçlerin temelinde yer almaktadır. Eğitim konularına karar verilmesi, içerik oluşturulması, eğitimin ulaşması hedeflenen kişiler, bu kişileri eğitime ikna için kullanılan sosyal pazarlama stratejileri, toplumsal yaşamda karşılaşılan pek çok sorunun çözümünde kilit rol oynayacaktır. Dünyanın farklı pek çok ülkesinin meselesi olan ve toplumsal barışın sağlanması için göçmenlerin toplumsal uyumunu büyük ölçüde destekleyebilecek şekilde toplumun her kesimine kazanç sağlayacak eğitim programları katalogları ile bunlara katılım için pazarlama stratejilerinin belirlenerek hayata geçirilmesinde çalışmanın bulguları etkili olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Pazarlama, Eğitim, İstihdam, Sürdürülebilirlik

Kaynakça

Attia, A. M., Shalaby, M., Fakhr, R. A., & Attia, H. (2019). Sustainability marketing initiatives during the Syrian conflict: the role of international development projects. *International Journal of Islamic Marketing and Branding*, *4*(3-4), 296-313.

Betts, A., Delius, A., Rodgers, C., Sterck, O., & Stierna, M. (2019). Doing business in Kakuma: refugees, entrepreneurship, and the food market, Oxford Press.

Boenigk, S., Fisk, R., Kabadayi, S., Alkire, L., Cheung, L., Corus, C., ... & Smidt, N. (2021). Rethinking service systems and public policy: a transformative refugee service experience framework. *Journal of Public Policy & Marketing*, *40*(2), 165-183.

Conti, G. M., & Panagiotidou, M. A. (2020). Social Innovation in Fashion Design: Can Design Provide Opportunities of Inclusion to Refugees in Greece?. In *International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics* (pp. 24-31). Springer, Cham.

Hatayama, M. (2018). ICTs and livelihood supports of refugees and IDPs, Institute of Development Studies.United Kingdom.

Kabadayi, S. (2019). Understanding employee sabotage while serving refugees: the case of Syrian refugees in Turkey. *Journal of Services Marketing*.

Kheireddine, B. J. (2019). A social marketing approach to (in) tolerance between refugees and host communities in Lebanon.

Kurki, T., Masoud, A., Niemi, A. M., & Brunila, K. (2018). Integration becoming business: Marketisation of integration training for immigrants. *European Educational Research Journal*, *17*(2), 233-247.

Nungsari, M., & Chuah, H. Y. (2021). Participation in the sharing economy for refugees in Malaysia: A solution that bypasses legal constraints?. In *Sharing Economy at the Base of the Pyramid* (pp. 127-147). Springer, Singapore.

Panagiotidou, M. A. (2019). Social innovation in clothes design. Can design provide opportunities of inclusion to refugees in Greece?

Federal Almanya Kamu Anaokullarında Okulöncesi Öğretim Programlarının Dinî Eşitlik, Çeşitlilik ve Kapsayıcılık Açısından İncelenmesi (Baden Württemberg ve Bavyera Eyaleti Örneği)

Halise Kader Zengin

Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okulöncesi dönem kazanılan bilgi, beceri ve yetenekler dikkate alındığında yaşamın en önemli zamanlarından biridir. 0-6 yaş aralığında çocuk çok hızlı değişme ve gelişme göstermektedir. Yaşamın ilk yıllarında hızlı bir büyümeden ve organların olgunlaşmasıyla birlikte gelişmeden söz etmek mümkündür. Doğuştan getirilen özellik ve yetenekler, okulöncesi dönemde öğrenmeyle birlikte gelişimi olumlu yönde etkilemektedir.

Gelişimi bir bütün olarak görmek gerekmektedir. Bir alanda yaşanan eksiklik ve olumsuzluk gelişimin bir başka alanını etkilemektedir. Gelişim uzmanları birçok gelişim alanın paralel işlediğini ortaya koymaktadır. Zihinsel gelişimle, ahlak gelişimi arasında veya bilişsel gelişim ile dil gelişimi arasında olduğu gibi. Erken çocukluk döneminde zihinsel, sosyal, dilsel, duygusal, fiziksel gelişimlerin yanı sıra çocukların manevi alandaki sorularına eşlik eden dinsel gelişim aşaması, diğer alandaki gelişimlerini etkileyen önemli bir alan olarak varlığını hissettirmektedir. İnanma ve güvenme duygusuyla dünyaya gözünü açan çocuk, ister belli bir inanç içerisinde doğsun ya da doğmasın, ailenin bir tercihi olsun ya da olmasın sosyal ve kültürel şartlar gereği zihinsel ve dil gelişimiyle birlikte gördüğü, duyduğu her şeyi sorgulayacak ve cevabın peşine düşecektir. Bu sebepledir ki, dinsel gelişimi diğer gelişim alanlarından ayrı tutmayan çeşitli Avrupa Birliği ülkeleri erken çocukluk döneminde çocuğun din eğitimine önem vermektedir. Almanya bu ülkelerden biri olup, özellikle din eğitiminde farklı model denemelerini gerçekleştiren, öğretmen eğitimi ve yöntem-teknik, materyal geliştirme konusunda öncülük eden ülkedir.

Federal Almanya'da eğitim ve kültür işleri eyaletlerin iç işi kabul edilmektedir. Her eyalet, anayasanın 7/3. maddesine uygun olarak örgün eğitim kurumlarında din eğitimini düzenlemek durumundadır. Bu yasaya göre "(1) Bütün okul rejimi devletin denetimi altındadır. (2) Çocukların din dersine katılıp katılmayacaklarına karar vermek, velilerin hakkıdır. (3) Din dersi, mezhepsiz okullar dışındaki kamu okullarında olağan derslerdendir. Din dersi, devletin denetim hakkına zarar vermeyecek şekilde, dinsel toplulukların temel ilkeleriyle uygunluk içinde verilir. Hiçbir öğretmen, iradesine aykırı olarak din dersi vermeye zorlanamaz." Alman anaokullarında din ve değer eğitimi verilmektedir. Almanya'daki anaokulların üçte ikisi kiliseye bağlıdır. Çocuğun velisi Protestan, Katolik ya da dinî olmayan (nicht - Kirchlich) bir anaokulunu tercih edebilmektedir. Kamu anaokullarında doğrudan din eğitimi verilmemekle birlikte Hıristiyanlık ağırlıklı değer/din eğitimi yapılmaktadır. Bu da Hıristiyanlık inanç esaslarının öğretimini mümkün kılmaktadır. Hıristiyanlık temelli eğitim yapan anaokulları çocuğun gündelik hayatta karşılaştığı diğer dinleri de kısmen tanıtmaktadır. Kilise ile işbirliğinde olan anaokulları sayesinde çocuklar, çeşitli ayin ve ibadetlere katılmakta ve diğer din mensubu olan çocukların ibadet mekânlarını (sinagok, cami vb.) ziyaret edip, farklı din mensubu arkadaşlarıyla hoşgörü içerisinde iletişim kurmayı öğrenmektedir. Kamu anaokulları dinsiz-mezhebe bağlı olmamakla birlikte, Hıristiyan insan yetiştirmeyi hedeflediklerini, Hıristiyan bayramlarını kutladıklarını ve diğer din ve dünya görüşlerini de gözetmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Kamu anaokullarının yanı sıra Almanya'da dinî cemaatlerin gözetim ve denetiminde olan anaokulları da varlıklarını devam ettirmektedir. Gifhorn'da ilk defa Hıristiyan-Müslüman kreşi açılmış, Berlin'de üç dinli bir ana okul açılması planlanmış, Pforzheim'da 16.03.2020 yılında Hıristiyan, Müslüman, Yahudi ve Yezidi cemaatlerin (Die evangelische Kirche, das Diakonischen Werk Pforzheim, die katholische Kirche, der Caritasverband e.V. Pforzheim, das Bündnis unabhängiger Muslime im Enzkreis e.V, die Jüdische Gemeinde Pforzheim K.d.Ö. R., das Yezidischen Zentrum in Baden-Württemberg e.V.) sorumluluk ve gözetiminde dinlerarası gündüz bakımevi/anaokulu açılmıştır. Dinlerarası modeli benimseyen kreşlerde/anaokullarında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi hedeflenmektedir. Aynı zamanda dinlerarasında ortalıklar ve farklılıklar birer zenginlik olarak görülmekte ve farklı inanç ve kültürdeki insanlara hoşgörülü olma öğretilmektir.

Yapılacak olan araştırmanın temel sorunsalını "Almanya Anaokulları/kreşlerinde dini eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık sağlanmakta mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya bağlı olarak "Baden Württemberg kamu anaokulunda dinî/değer içerikli kazanım, konu, beceri vb.ye yer verilmekte midir?, Bavyera eyaletinde kamu anaokullarında dinî/değer içerikli kazanım, konu, beceri vb. yer verilmekte midir? Her iki eyaletin anaokulu programları karşılaştırıldığında dinî eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık açısından benzerlik ve farklılıkları var mıdır?" sorularına cevap aranacaktır.

Yöntem

Çalışma nitel desenli bir araştırmadır. Doküman inceleme yaklaşımıyla gerçekleştirilecektir. Verilerin toplanmasında tarama modeli tercih edilerek, Almanya Baden Württemberg eyaletinde kamu anaokulları/kreşlerine ait öğretim programı ile Bavyera eyaleti anaokulları/kreşlerinin öğretim programının içerik analizi yoluyla değerlendirilmesine çalışılacaktır. İçerik analizi ile toplanan veriler derinlemesine incelendiğinden önceden belli olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkması mümkün olmaktadır. Tümevarımsal bir yolla analiz yapılacağından bütün verilerin değerlendirilmesi mümkün olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile Almanya kamu anaokullarında verilen eğitimin dinî/değer boyutu ortaya konulmuş olacak ve dini eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık açısından değerlendirilmesi yapılacaktır. Örneklem olarak seçilen Baden Württemberg ve Bavyera eyaletinde kamu anaokullarında verilen eğitim öğretim programı çerçevesinde incelendiğinde;

Baden Würtemberg eyaletinde öğretim ve gelişim alanları:

1. Beden, 2. Akıl, 3.Dil, 4. Düşünce, 5. His ve Sempati, 6. Algı, 7. Değer ve Din'dir.

Programın hedefleri arasında ifade edilen "çeşitlilik, farklılık ve ortaklıklar" başlığı altında Anayasanın 3/3. maddesine yer verilmektedir. Bu madde ile hiç kimsenin cinsiyeti, ırkı, dili, kökeni, inancı dini, dünyevi görüşü dolayısıyla ayrımcılığa uğrayamayacağı ve kimsenin engeli dolayısıyla dezavantajlı görülemeyeceği belirtilmektedir. Çocukların anaokulunda farklılıklarla karşılaştıkları ve kültürel çeşitliliği deneyimledikleri öngörülmektedir. Her bir öğretimsel alanda "Diğerleriyle yaşam (Kural/Ritüel/Gelenekler)" başlığı bulunmaktadır. Ayrıca "Algı, Değer ve Din" öğretim alanında çocukların çeşitli sorularına yer verilmekte, alanın hedefleri arasında çocukların Tanrı'ya inanç, yaşam ve dünya hakkında teoloji yapmaları ve Hıristiyan kültürünü tanımalarına ilişkin yönlendirmeler bulunmaktadır.

Bavyera eyaleti öğretim programında da kültürlerarası eğitime ilişkin hedeflere yer verilmektedir. Çocukların yaşam ve ölüm, Tanrı hakkında sorular sordukları bu anlamda birer filozof ve teolog olduklarına dikkat çekilmektedir. Çocukların kendilerine ait olanla yabancı olanı ayırt edebilmelerinde bayramların, ritüellerin, karşılaşmaların ve sembollerin önemli olduğu açıklanmaktadır. Değer eğitimine yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Anaokulu, Almanya, Din Eğitimi, Dinî Çeşitlilik

Kaynakça

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales Staatsinstitut für Frühpaedagogik München, (2019). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Cornelsen Verlag, 10. Auflage, Berlin.

Hugoth, Matthias. (2014). Handbuch Religiöse Bildung in Kita und Kindergaten, Herder Verlag, Freiburg im Breisgrau .

Kaymakcan, Recep. (2021). Eğitim Bir Sen, Türkiye'de Okulöncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu, Mart.

Ministerium für Kultus, (15. Maerz 2011). Jugend und Sport Baden Württemberg, Orientierung für Bildung und Erziehung in baden –württembergischen Kindergaerten und weiteren Kindertageseinrichtungen.

Okyay, Ö. (2017). İngiltere. Aydoğan, Y. (Ed.), Dünya'da erken çocukluk eğitimi, ss. 187-196. Ankara: Nobel Yayınları.

Oruç, C. (2013). Erken çocukluk dönemi din eğitimine çoğulcu bir yaklaşım: Gift to the child. Değerler Eğitimi Dergisi, 11: 26, s. 227-258.

Oruç, C. (2017). İngiltere'de okul öncesi ve ilköğretim okullarında resmi din eğitimi: Müslüman okulu örneği. Talim Dergisi, 1;1, ss.55-87.

Oruç. C. (2010). Okul öncesi dönemde dini duygunun kökenleri ve gelişimi. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 10:3, ss.75-96.

Özeri, Zeynep Nezahat. (1994).Okul Öncesi Din Ve Ahlak Eğitimi, Dem Yayınları İstanbul.

Schweitzer, Friedrich. (2005). Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloher Verlaghaus, Gütersloh.

Türk Asıllı Bir Öğretmen ve Öğretmen Adayının Ağzından İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması: Öyküleyici Yaklaşım

Serkan Coştu — MEB

Berivan Tezcan — Kafkas Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda nitel araştırma deseninin özel bir biçimi olarak tanımlanan (Czarniawska, 2004) öyküleyici (anlatı) araştırmanın kullanılması tercih edilmiştir. Bu bağlamda oluşturulan nesir tarzı (düzyazı) şeklinde ele alınan öyküler internet ve basılı dokümanların incelenmesi ve katılımcılar ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış çevrimiçi mülakatlar yardımıyla üretilmiştir. Bu bağlamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi anlayışıyla Türk kökenli olup İngiltere'de yaşayan biri devlet okulunda çalışan anaokulu öğretmeni, diğeri ise devlet üniversitelerinden birinde erken çocukluk eğitimi bölümünde okuyan bir üniversite öğrencisi ile çevrimiçi mülakatlar yürütülmüştür.

Yöntem

Bu doğrultuda nitel araştırma deseninin özel bir biçimi olarak tanımlanan (Czarniawska, 2004) öyküleyici (anlatı) araştırmanın kullanılması tercih edilmiştir. Bu bağlamda oluşturulan nesir tarzı (düzyazı) şeklinde ele alınan öyküler internet ve basılı dokümanların incelenmesi ve katılımcılar ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış çevrimiçi mülakatlar yardımıyla üretilmiştir. Bu bağlamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi anlayışıyla Türk kökenli olup İngiltere'de yaşayan biri devlet okulunda çalışan anaokulu öğretmeni, diğeri ise devlet üniversitelerinden birinde erken çocukluk eğitimi bölümünde okuyan bir üniversite öğrencisi ile çevrimiçi mülakatlar yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci bölümde İngiltere'yi tanıyalım başlığı altında doküman incelemesi yoluyla elde edilen bilgiler yardımıyla İngiltere'nin eğitimde gösterdiği uluslararası başarıya değinilerek kültürel, tarihi, coğrafik ve siyasi açıdan mevcut durum ele alınmıştır. İkinci bölümde doküman incelemesi ve çevrimiçi mülakatlardan elde edilen bilgiler yardımıyla eğitim politikaları, eğitime yön veren temel ilkeler, eğitim sisteminin yapısı ve organizasyonu ile yükseköğretim ve öğretmen eğitimi İngiltere eğitim sistemi başlığı altında incelenmiştir. Üçüncü bölümde eskimeyen yenilikler başlığı altında yaşam boyu öğrenme, nitelik, vatandaşlık ve girişimcilik öğeleri İngiltere eğitim sisteminin politika ve stratejileri, eğitim finansmanı ve eğitim yönetimi ele alınmıştır. Dördüncü bölümde kıtalararası rekabet ve uluslararası sınavlar başlığı altında Türkiye ve İngiltere'nin gelişmişlik düzeyi ve sosyoekonomik göstergelerin eğitime etkileri ile eğitim sisteminde karşılaşılan benzerlik ve farklılıklar uluslararası sınavlar bağlamında değerlendirilmiştir. Beşinci bölümde ise kardeş kardeşe rekabet ve hayat boyu öğrenen öğretmenler başlığı altında Türkiye ve İngiltere'de rekabetin iç yüzü olarak öğretmen yetiştirme, yerleştirme ve denetim mekanizmaları masaya yatırılmıştır. Altıncı bölümde ise sonuç ve değerlendirme başlığı altında ise daha önce ele alınan bölümler ışığında Türkiye ve İngiltere'nin mevcut durumda sahip oldukları eksi ve artı yönler doğrultusunda eğitim sistemleri açısından karşılaştırılmıştır.

Son olarak öyküden elimizde kalanlar ve Türkiye açısından çıkarabileceğimiz dersler noktasında fırsat ve tehditler bağlamında değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, İngiltere Eğitim Sistemi, Türkiye Eğitim Sistemi, Anaokulu Öğretmeni, Erken Çocukluk Eğitimi

Kaynakça

Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği).

Bakioğlu, A. (2017). *Karşılaştırmalı eğitim politikalar, göstergeler, bağlamlar*. Eğitim Yayınevi.

Bakioğlu, A. (Ed.). (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PİSA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4*(2).

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research.* London: Sage.

Karacaoğlu, Ö. C., & Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *150*, 155-156.

Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University).

Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University).

Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması* (Master's thesis).

SAĞLAM, A. Ç., & AYDOĞMUŞ, M. (2016). Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 17-38.

Şemşek, İ. (2018). Finlandiya, İngiltere ve Türkiye'nin Okul Öncesine Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(9), 82-101.

Ulusavaş, M. (1988). Ana çizgileriyle İngiliz egitim sistemi ve Türk eğitim sistemiyle karşılaştırma.

Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University).

Ulusavaş, M. (1988). Ana çizgileriyle İngiliz egitim sistemi ve Türk eğitim sistemiyle karşılaştırma.

İsveç. Slovakya, Yunanistan ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Eğitimde Fırsat Eşitliği Açısından Karşılaştırılması: Doküman Analizi Çalışması

Hakan Kökay — MEB

Serkan Coştu — Kafkas Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde fırsat eşitliğiyle eğitim sisteminin oldukça yakın bir ilişkisi vardır. Bu araştırmanın da amacı burada ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada Türk eğitim sisteminin fırsat eşitliğine katkısı sorgulanacaktır ve aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

· Eğitim sistemi, fırsat eşitliğine nasıl bir katkı sağlamaktadır?

· Ülkenin ekonomik durumu fırsat eşitliğini nasıl etkilemektedir?

· Kamu harcamalarının fırsat eşitliğine katkısı nedir?

· Nüfus yapıları, kişi başına düşen öğretmen sayısı gibi faktörler fırsat eşitliğinde ne gibi farklar yapmaktadır?

· Özel okulların varlığı eğitimde fırsat eşitliği için bir artı mıdır yoksa eksi mi?

Yöntem

Birden fazla ülkeyi karşılaştırmak karar aşamasında daha sağlıklı verilere ulaşmamıza neden olacağından birkaç ülkeyle karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken Avrupa Birliği'nde bulunan diğer 3 ülke de veriler ışığında araştırmaya dahil edilmiştir. Bunlar; İsveç, Slovakya ve Yunanistan'dır. Karşılaştırılacak ülkelerin seçimlerinde kişi başına satın alma gücü açısından Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (SAG-GSYİH) düzeyi ile refah devletinin / eğitim sisteminin gelişmişliği kıstasları kullanılmıştır.

İsveç; hem AB içinde yüksek kişi başına SAG-GSYİH'ya hem de gelişmiş "sosyal demokrat" refah devletine sahip olması dolayısıyla seçilmiştir. İsveç, geçmişten bu yana yürüttüğü başarılı eğitim politikaları ve eğitimde uyguladığı yeni sistemler dolayısıyla gelişmiş ülkeler arasında yerini almıştır. Ayrıca İsveç eğitim sisteminin eğitimde fırsat eşitliğine verilen önemi de bu ülkenin seçiminde önemli rol oynamıştır.

Slovakya; Türkiye'den hemen üstte AB içinde başlarda düşük kişi başına SAG-GSYİH'ya sahip olmasına rağmen son yıllarda gösterdiği gelişmeyle özellikle SAG-GSYİH'sını yükselten sosyalist sistemden kapitalizme dönen Doğu Avrupa ülkesi olarak seçilmiştir.

Yunanistan ise, Türkiye'nin komşusu ve aynı zamanda AB üyesi ülke olduğu için seçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'deki eğitim sisteminin fırsat eşitliğine katkısına diğer ülkelerle karşılaştırmalı bakıldığında, bu konuda Türkiye'nin birçok eksiği olduğu söylenebilir. Ülkenin kamu harcamalarına bakıldığında Türkiye ile İsveç arasındaki farkın 2 kat olduğu görülmektedir. Türkiye'nin her ne kadar geçen senelere oranla eğitime ayrılan pay artmış olsa da bu durum Türkiye için hala çok yetersizdir. Zira dört ülke içinde 15 yaş altı nüfusu en yüksek olan ülke Türkiye'dir ve kamu harcamalarından bu kadar düşük pay ayrılması eğitim sistemini olumsuz etkilemektedir. Bir diğer husus ise diğer ülkelere kıyasla Türkiye'nin okul öncesi eğitimindeki durumudur. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocuklarda okula devam oranlarının ve okul başarısının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çocuk gelişiminde bu kadar önemli bir yeri olan okul öncesi eğitimde Türkiye maalesef üzerine düşen görevi yapamamaktadır. Son olarak özel okullar da Türkiye eğitim sisteminde fırsat eşitliğine zarar vermektedir. Dört ülke arasındaki öğrenci/öğretmen oranlarının en yüksek olduğu

ülke Türkiye'dir. Ancak paralı eğitimin verildiği özel okullar bunun farkında olsa gerek ki, buralardaki eğitim tutarları yıllık 3,500 dolardan başlayıp 20,000 dolara kadar çıkmaktadır. Türkiye'nin ortalama GSYİH miktarının 8,000 dolar olduğu hatırlanırsa, mevcut birçok ailenin çocuklarını özel okullara gönderecek güce sahip olmadığını anlayabiliriz. Bunun doğal sonucu olarak, özel okulların eğitimde fırsat eşitliğine negatif bir etki yaptığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, İsveç Eğitim Sistemi, Slovakya Eğitim Sistemi, Yunanistan Eğitim Sistemi, Türkiye Eğitim Sistemi, Eğitimde Fırsat Eşitliği

Kaynakça

AYAZ Nevzat; the Turkish Parliament 1995 Year Budget Report. Ankara: 1994

PROKOPENKO, Joseph; Administration of Efficiency Practical Handbook

Information about National Education. APK Publications, Ankara:1996

Turkey Republic Law Constitutions (1924, 1961 and 1982).

Turkish Education Laws (1739 Numbered Law).

Tezcan, Mahmut (1991); Education Sociology. 6. Publish, Ankara.

http://www.universite-toplum.org/comments.php3?id=210

HDR 2007-2008 Report

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2440_0.html

Erdoğan, F. Ş. (2018). *Devlet ve vakıf üniversitelerindeki öğrencilerin, Avrupa Birliği ve Türkiyedeki eğitim sistemi hakkındaki beklentilerinin karşılaştırılması Marmara ve Beykent Üniversiteleri uygulaması* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

EREN, S. K., TELOĞLU, Ş. K. Ç., & İLHAN, T. Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimine Uluslararası Bir Bakış: OECD Karnesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(ERTE Özel Sayısı), 125-149.

GÜNSOY, G. (2009). Beşeri sermaye ve insani gelişme için erken çocukluk eğitiminin önemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *4*(2), 23-43.

İlknur, M. A. Y. A. (2013). Türk Eğitim Sistemindeki Cinsiyet Eşitsizliklerinin AB Ülkeleri ile Karşılaştırılması* A Comparison of Gender Inequality in Turkish Education System with that of EU Countries. *Education*, *38*(168).

Kalkınma, Ö. Z. TÜRKİYE'DE ÇOCUKLAR KALKINMA POLİTİKALARININ NERESİNDE? ÇOCUK HAKLARI AÇISINDAN BİR ANALİZ.

http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?t=54457

http://www.eduankara.com/habergoster.asp?id=634

http://tr.wikipedia.org/

MAVİŞ-SEVİM, F. Ö., YAZICI, L., & MAVİŞ, R. Comparison of school and teacher autonomy in turkey and european countries.

Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, *38*(168).

Uzun, H. Z. (2015). Avrupa Birliği'nin Ortaöğretime Erişimi Arttırma Politikası Bağlamında Türkiye İçin Yeni Stratejiler.

Yolsal, H. (2016). Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel statülerinin PISA 2012 başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *5*(3), 7-27.

The Effects öf Unıversity Students On The Urban Economy: The Case Of Prizren

Luan Vardari

Ekonomi ve Finans Prizren "ukshın Hotı" University

ÖZET

Problem Durumu

It is a fact accepted by everyone that universities are an essential factor for a city's economic development. Universities, especially students, academic and administrative staff accommodation, food, clothing, etc. It makes this contribution with its expenditures and physical investments made by the university. This economic contribution visibly contributes to the city's economy. The study examines the economic and social dimensions of the relations between university students and the city where they study.

Yöntem

This study was conducted in 2021 with students from the University of Prizren "UKSHIN HOTI" in Kosovo to determine the impact of university students' consumption expenditures to the city economy. A convenience sampling method was used to select a total of 280 students studying in academic units in the University's city center for an online survey. The data was collected using a two-part questionnaire form. While the first section contains demographic information on the students, the second section has questions about the students' opinions of Prizren "UKSHIN HOTI" University, as well as their expenditures in the city.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Based on the data obtained, it aims to determine the students' satisfaction and dissatisfaction, the expenditures they make, and how economically the city is suitable for the students. When we look at the results obtained, it has been observed that the students have a significant contribution to the economy of the city they study in, but an essential data obtained is that the economic cost of the city also affects the university preference choices of the students. It is revealed that the most important expenditure item of the students of the University of Prizren "UKSHIN HOTI" is nutrition and accommodation.

Anahtar Kelimeler: Urban Economy, University, Students, Kosovo.

Kaynakça

Altuntaş, C. ve Erilli, N.A. (2015). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Sivas İli Ekonomisine Katkısı. Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisadi Yenilik Dergisi, 3 (1), 11-21.

Daglar, M. (2009). A comparative study of fear of sexual assault and personal property theft between international and noninternational students on an urban university campus. Spalding University.

Dinler, Z. (2013). İktisada Giriş. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Ergun C. (2014). Üniversite ve Kent İlişkisi Üzerine Görüşler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 216 – 237.

Erilli, N. A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Bulunduklari İl Ekonomisine Katkilari: Cumhuriyet Üniversitesi Örneği/Contributions of University Students to the Provincial Economy: Cumhuriyet University Example. Uluslararası Ekonomi İşletme ve Politika Dergisi, 2(1), 79-96.

Glasson, J. (2003). The Widening Local and Regional İmpacts of the Modern Universities - A Tale of Two Cities. Local Economy Journal, 18, 21-37.

Gümüş, N., Ertürk, E., Şen, Ş. (2015), "Kastamonu Halkının Kastamonu Üniversitesi'ne

Korkmaz, Ö. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Harcamalarının İl Ekonomisine Katkısı: Bayburt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Analiz. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 29 (2), 233-250.

Lewis, J. A. (1988). Assensing The Effect of The Polytechnic, Wolverhampton on The Local Community. Urban Studies, 25, 53-61.

Muyo Yildirim, M., & Vardari , L. (2020). Mathematical and financial literacy: A research with prizren University students. Cypriot Journal of Educational Sciences, 15(6), 1574–1586. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i6.5318

Savaş, V. (1986). Kalkınma Ekonomisi. 4. Baskı, Yayın No: 85, İktisat Dizisi, 8. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2): 293-312

Yönelik Algılarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma", Çankırı Karatekin

Reactions to Thinking: Turkish Pre-service Teachers' Experiences

Nesrin Ozturk

İzmir Demokrasi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Thinking skills may be instruments for meaningful learning and academic achievement (Akınoğlu & Karsantık, 2016). Also, they are indispensable components of 21st century competencies (Bayrak Özmutlu, 2020; *P21 Framework*, 2009) and workforce (Dilekli & Tezci, 2016). Current policies in Turkey emphasize developing students' thinking skills; however, the problem that Beyer (1984) highlighted long ago still exists in the educational policies. That is, they do not specify and define what thinking is and set its indicators. For example, it may not be clear what higher order thinking skills are for some practitioners. There are also some inconsistencies in different documents. For example, the basic law of national education highlights scientific thinking while teacher competencies framework underlines analytical thinking. The curriculum, on the other hand, highlights metacognitive skills. These divergencies might be tolerated only when teachers are knowledgeable about various forms of thinking and prepared to teach thinking skills.

The role of teachers develop students' thinking is crucial (Dilekli & Tezci, 2016). They indeed, need to know about thinking skills and how to teach those skills. Those teachers are also aware of the difficulties that students may experience; therefore, they should know methods to still enable students become thinkers (Akınoğlu & Karsantık, 2016). However, a literature review for Turkish pre-service teachers' perceptions, experiences, or proficiency with thinking skills between 2019-2022 revealed a lack of research. Indeed, this resonated what Dilekli and Tezci (2016) argued previously. They stated that research on thinking skills is limited in Middle East (Dilekli & Tezci, 2016). There were few studies done before 2018 (e.g., Akınoğlu & Karsantık, 2016; Dilekli & Tezci, 2016) and they highlighted that pre-service might not feel competent with thinking skills and teaching them.

In relation, an analysis of teacher education programs offered by the Higher Education Council was conducted and it revealed that the program does not offer much for pre-service teachers' explicit practices of thinking skills or teaching thinking skills (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018). There is one elective course on thinking skills: analytical and critical thinking skills. However, this class may not be available for all pre-service teachers at different departments and universities. Also, this class may not focus on teaching analytical and critical thinking skills. Moreover, while the programs offer some must courses (i.e., philosophy of education, language skills on the first year) whose descriptions highlight thinking, pre-service teachers might practice various forms of thinking if only tasks are offered by the faculty. Finally, there is another elective course (i.e., history and philosophy of science) where the content might focus on various schools of thought.

Moreover, national curriculum and materials (i.e., books) may present potentials for thinking skills. However, few research was conducted on the analysis of coursebooks or curriculum, i.e., English and Turkish language materials. Yüce and Emir (2020) found that activities and expressions presented in the 8th grade English language book may run the risk to support a culture of thinking. Similarly, the Turkish language curriculum (Bayrak Özmutlu, 2020) and textbooks (Karadağ & Tekercioglu, 2019) are limited regarding thinking skills.

The scarcity of opportunities regarding thinking or thinking education may relate to the socio-cultural elements of the context. Thinking might be impacted by the social signs (Vygotsky, 1978) and individuals tend to employ the cognitive tools of their social environment (Sternberg, 1997). Thinking is, indeed, a social construct and children internalize many of the observed attributes (Sternberg, 1997). In this sense, thinking may also reflect cultural reminiscences (Özer, 2016). In his thematic analysis, Özer (2016) found that Turkish proverbs that relate to thinking may reflect it as a negative or problematic concept.

Yöntem

This research employed a qualitative methodology: phenomenology. Phenomenological research focuses on the meaning of experiences and it "seeks to describe the essence of a phenomenon by exploring it from the perspective of those who have experienced it" (Neubauer et al., 2019, p.91). As this study aims to describe participants' experiences of thinking and social reactions to their thinking, Husserlian phenomenology was employed. In this sense, this study will answer the following question:

- What are the lived experiences of pre-service teachers when they said, "I am thinking"?

To understand their experiences, what thinking is for pre-service teachers, and which proverbs pre-service teachers remember hearing the word "thinking" was also investigated, respectively.

Data were collected via focus group interviews. The interviews began with a social conversation and participants were informed to feel free to communicate their experiences. Seven focus group interviews of 5 to 7 participants were conducted. Each interview lasted around 17-22 minutes. During the interviews, participants described (1) thinking, (2) talk about the reactions they got when they say, "I am thinking", and (3) state the proverbs when they hear the word "thinking". I collected data till saturation was reached (30- to 90 min.; Mapp, 2008) and then, data were transcribed verbatim.

To analyze the data, I employed bracketing (Neubauer et al., 2019; Wilson, 2015; Yüksel & Yıldırım, 2015). Then, I did a phenomenological reduction of the raw data to clear out all elements that are not directly related to the experience (Yüksel & Yıldırım, 2015). At this stage, horizons (codes, units of meaning) that represent the textural description of the phenomenon (Neubauer et al., 2019) were created. Then, I analyzed data for structural themes that Moustakas (1994) called imaginative variation. During the task of imaginative variation, a researcher seeks meaning by employing polarities. Following these procedures, data were synthesized to describe the reactions to thinking. To ensure validity, bracketing, member check (Neubauer et al., 2019), and analyzing the data at two different intervals was used.

Participants (N=42) came from a state university on the west coast of Turkey. They studied at the department of English Language Teaching. They were 18-32 years old. Those participants were invited to the study via convenience sampling method and the ones who had no hesitation of sharing previous experiences were purposefully recruited for data collection. The sample was composed of freshman, sophomore, and juniors.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Participants' definitions of thinking were analyzed in two; the nature and functions of thinking. Individual and universal characteristics as well as various skills were identified for the nature and functions of thinking, respectively.

There were 56 responses for the reactions of thinking, and these were categorized into three: positive, negative, and neutral. 80% of them were negative reactions. These negative reactions highlight that thinking occurs when there is a problem ,thinking takes too much time, thinking makes one vulnerable to the personal attacks, others may be indifferent to thinking, actions matter rather than thinking. Neutral reactions (8%) simply focused on the stimuli or the object of thinking and the other party asks the thinker about it. On the other hand, positive reactions (12%) focused on sharing the ideas; however, they assume that the thinker has a problem, and the listener is there to support him/her.

Participants also highlighted fourteen Turkish proverbs or idioms. 2 were positive and they were related to being smart. Neutral (N=5) reactions pertained to that thinking takes time. Half of the proverbs or idioms highlighted negative connotations. These were related to having a problem or bad intentions and spending too much time for thinking.

Anahtar Kelimeler: thinking, social reactions, phenomenology

Kaynakça

Akınoğlu, O., & Karsantık, Y. (2016). Pre-Service teachers' opinions on teaching thinking skills. *International Journal of Instruction*, *9*(2), 61–76. https://doi.org/10.12973/iji.2016.925a

Bayrak Özmutlu, E. (2020). The distribution of the mother tongue curricula learning outcomes based on the thinking skills. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *49*(1), 185–224. https://doi.org/10.14812/cufej.623935

Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills: Defining the problem. *The Phi Delta Kappan*, *65*(7), 486–490.

Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers ' classroom practices for teaching thinking skills , teachers ' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers ' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, *21*, 144–151. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001

Guitton, J. (2011). *Düşünme Sanatı* (Translator: Cevdet Tekin (Ed.)). Elips Kitap.

Kant, I., Schopenhauer, A., & Heidegger, M. (2019). *Düşüncenin Çağrısı* (A. Aydoğan (Ed.); 6th ed.). Say Yayınları.

Karadağ, Ö., & Tekercioglu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(3), 628–646. https://doi.org/10.17860/mersinefd.594240

Kolencik, P. L., & Hillwig, S. A. (2011). *Encouraging metacognition: Supporting learners through metacognitive strategies*. Peter Lang.

Mapp, T. (2008). Understanding phenomenology: the lived experience. *British Journal of Midwifery*, *16*(5), 308–311.

Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory Into Practice*, *32*(3), 154–160.

Milli Eğitim Temel Kanunu, Pub. L. No. 1739 (1973). http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYK LERY.pdf

Ministry of National Education. (2019). *Curriculum of Turkish Language*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, *8*, 90–97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2

Özer, S. (2016). Türkçede deyim ve atasözleri üzerinden eleştirel ve analitik düşünmeyi anlamak. *Akademik Platform*, *9*, 233–241.

P21 Framework. (2009). Partnership for 21st Century Skills. http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources

Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.

Tishman, S., & Perkins, D. (1997). The language of thinking. *The Phi Delta Kappan*, *78*(5), 368–374.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.)). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky* (R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.); Vol 1).

Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language* (E. Hanfmann, G. Vakar, & A. Kozulin (Eds.)). MIT press.

Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Art & Science Research Series: 8*, *29*(34), 38–43.

Yüce, S. G., & Emİr, G. (2020). An evaluation of the English language teaching textbooks within the context of culture of thinking 1. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *10*(5), 583–628. https://doi.org/10.18039/ajesi.682060

Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Wnquiry*, *6*(1), 1–20. https://doi.org/10.1097/00006454-199805000-00011

Zöller, G. (1992). Lichtenberg and Kant on the Subject of Thinking. *Journal of the History of Philosophy*, *30*(3), 417–441. https://doi.org/10.1353/hph.1992.0062

Sokratik-Ötesi Sorgulama'yı Biçimlendirmek

Burcu Çalıkoğlu

İzmir Demokrasi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sokratik diyalog, Sokrates'in herhangi bir konu hakkında hiçbir şey bilmediğini düşünen birisine yönlendirmeli sorular sorarak, onun içindeki var olan bilgiyi çıkarma amacıyla kullandığı bir sorgulama yöntemidir. Düşünmenin sadece kendisine yönelik gerçekleştirilen eğitimlerde (Bozer, 2014; Bozer & Kurnaz, 2016; Yakar, 2017), farklı disiplinlerin eğitimlerinde (Zeybek, 2019) ve terapilerde (Türkçapar, & Sargın, 2012) kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır. Ancak, sokratik sorgulamanın bazı zayıf yönleri de bulunmaktadır. Herhangi bir Sokratik sorgulamada, kişiyle kendi arasında hiyerarşik bir düzenek kurmaktadır, bilmeyen veya yanlış-bilen kişi Sokrates'in önüne geçemez, ona soru soramaz. Sokratik diyalogda "sen ve ben" (You and I) değil "ben ve o" (I and It) konumu yapılandırılır (Buber, 2012). Kişi Sokrates'in yönlendirmeli sorularına cevap verdikçe, sürekli monolog-benzeri diyaloglar türetilir. Kendini doğrulatan monolog benzeri diyaloglar, Sokratik sorgulama kullanıldığı takdirde, kişinin kendi düşüncesinden kolaylıkla uzaklaşabileceği yanılgısını üretmektedir. Halbuki, kişinin tutunduğu duygusal veya duygusal olmayan önyargılar (Gürses, 2005), aşırı özgüven veya toleranssızlık gibi kişilik özellikleri veya "yersiz tutarlılık" gibi akıl yürütme hataları gibi birçok neden düşünce değişimini güçleştirmektedir. Buradan yola çıkarak, "Sokratik diyaloğun zayıf yönlerini bertaraf edebilen ancak aynı amaca hizmet eden diyaloglar kurmak mümkün olabilir mi?" ve "Kurulabilirse bu nasıl mümkün olabilir?" Bu çalışmada, bu soruyu cevaplayabilen her diyalog yöntemi Sokratik ötesi diyalog olarak tanımlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılması planlanmıştır. Anlatı araştırma deseni ile, araştırmanın problemine cevap bulunacaktır. Anlatı araştırma, bir olay dizisi ve bu dizinin bir anlamı meydana getirdiği durumlar için kullanılan desendir. Merriam (2015) anlatıların nitel çalışmalarda veri kaynağı olarak kullanılmasının gittikçe yaygın hale geldiğini vurgulamaktadır. Diyalogların en kalıcı, üzerine yeniden dönüp okunabilip analiz edilebiliyor olması nedeniyle iki eser karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Bu durumda, içerik analizi tekniğinin kullanılması planlanmıştır. İçerik analizi, incelenen bir dokümanda önceden hazır bir şekilde verilmemiş temaların gün yüzüne çıkarılmasına destek olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003 s. 255). Belirlenen eserler, Platon'un Gorgias adlı eseri ile 12 Kızgın Adam filmidir. Gorgias adlı eser, güzel söz söyleme sanatı olan retoriğin gerçekte ne demek olduğunu ortaya koyma amacıyla yazılmış bir eser olduğu için tercih edilmiştir. Diğeri, 12 Kızgın Adam filmi ise, jüride yer alan 11 kişinin mahkemede sanık olarak bahsi geçen çocuğun suçlu olduğuna inanıldığı bir ortamda, içlerinden sadece birisinin mantıklı şüpheler ortaya koyarak, diğerlerinin argümanlarının sağlam temellere dayanmadığını ve yavaş yavaş herkesin fikrini değiştirebildiğini gösteren bir eser olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, 12 Kızgın Adam (1957) eserinin Sokratik yöntem ile ortak ve ortak olmayan yönleri analiz edilecektir. Sonuçlar, (a) Şüphe, (b) Konuşma süresi, (c) Sorgulama eşitliği, (d) Karşıt veya onaylayan düşüncelerin hakimiyeti, (e) İğneleyici veya düşündürücü dil, (f) Problemin kendisi veya kişinin kendisi ve (g) Süslü veya sade dil kullanımı, (h) Demokrasi veya hiyerarşi oluşturma olmak üzere altı kategoride incelenmesi planlanmıştır. 12 Kızgın Adam (1957) filminde, sekiz numaralı jüriyi oynayan David, Sokrates'in hiyerarşiyi hissettiren dil kullanımı olmadan düşünme kabiliyeti, ölçülü ve sakin hareketleriyle üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın, Sokrates'in ötesinde bir dile

geçmek için sokratik sorgulamanın zayıf yönlerini masaya yatırarak bunlardan bazı dersler çıkarılması anlamında önem taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sokratik diyalog, zayıf yönler, 12 Kızgın Adam

Kaynakça

Bozer, E. N. (2014). *Ortaöğretim 9-12. sınıf öğrencilerinde sokratik sorgulama beceri ölçeği geliştirilmesi çalışması* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Bozer, E. N., & Kurnaz, A. (2016). Uyuyan Zihinleri Uyandırma: Sokratik Sorgulama. *Eğitim Bİlimlerinden Yansımalar*, 153.

Buber, M. (2012). *I and Thou.* eBookIt. com.

Gürses, İ. (2005). Önyargının nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 143-161.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In Handbook of research on scholarly publishing and research methods (pp. 125-140). IGI Global.

Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *1*, 15-20.

Yakar, P. (2017). *Sokratik sorgulama tekniği kullanımının ortaokul öğrencilerinin sosyo-bilimsel konulara yönelik tutumlarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Zeybek, G. (2019). Sokratik sorgulama yöntemi ile "Ohm kanunu" konusunun öğretimi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 53-63.

Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitime ve Kapsayıcı Öğretmen Özelliklerine Yönelik Görüşleri: Bir Nitel Araştırma

Emre Yılmaz — Bursa Uludağ Üniversitesi

Kasım Karataş — Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada meydana gelen hızlı gelişim ve değişimlerle birlikte ülkeler arasındaki politik veya siyasi ilişkilerden kaynaklanan iç savaş, işgal veya darbe gibi toplumların özgürlüğünü olumsuz etkileyen olayların artmasına sebep olmakta, bu artış ta uluslararası göçleri beraberinde getirmektedir (Kaya ve Aydın, 2014). Yakın bir zamanda yaşanan Suriye'deki terör olayları, Afganistan'daki iç savaş ve Taliban'ın yönetimi ele geçirmesi, Rusya'nın Ukrayna'yı işgali olayları göçleri artıran güncel olaylara örnek verilebilir. Bu gelişmeler ülkelerdeki sığınmacıların ve mülteci insan sayısının artmasına neden olmakta, büyük boyutlarda bir kültürel çeşitliliğin oluşmasındaki en önemli rolü oynamaktadır. Bu duruma sadece siyasi sebeplerin değil aynı zamanda iklim değişikliği veya doğal afetler gibi coğrafi etmenlerin de etkisi büyüktür. Bu olaylar ise ülkemiz de başta olmak üzere birçok ülkede bazı sorunları doğurmakta veya eğitimsel düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir (Aktekin, 2017). Artık eğitimde bireysel farklılıkları kabullenen, kültürel çeşitliliğe duyarlılık gösteren, çokkültürlülüğe cevap verebilen ve her birey için eğitimdeki fırsat eşitliğinin gerektirdiği eğitim ortamlarının düzenlenmesini ve öğretim uygulamalarını önemseyen bütüncül bir pedagojik yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Bu ihtiyaca cevap verebilecek olan anlayış ta farklılığı bir zenginlik olarak nitelendiren, öğrencilere hayatın çoğulcu yapısına ve kültürel farklılıklara duyarlı ve ön yargısız olmalarını amaç edinen kapsayıcı eğitimdir (Dunn, 1997; Polat ve Akcan, 2017). Karataş (2020), kapsayıcı pedagojinin öğrencilerin duygusal, sosyal, kültürel ve fiziksel ihtiyaçları gözetilerek eğitimin tasarlanması gerektiği üzerine temellendiğini belirtmiştir. McManis (2017), başarılı bir kapsayıcı eğitimin yolunun en başta bilişsel, akademik, fiziksel, duygusal ve sosyal değişkenleri içine alan öğrencilerdeki farklılıkları ve çeşitliliği kabullenip fırsata çevirmekten geçtiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin işleyişinde en önemli rolü oynayanlar ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin büyük oranda öğrenci farklılıklarını barındıran sınıflarda çalışabilecek kadar gerekli bilgi beceriye ve yeterli deneyime sahip olmadığına yönelik inançlar bu pedagojik yaklaşıma verilen önemi daha da artırmıştır (Florian ve Linklater, 2010). Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için en başta öğretmenlerin çeşitliliği gözeten, bireysel farklılıklara duyarlılık gösteren, işbirliğine ve etkileşime teşvik eden entelektüel bir lider rolünü üstlenmeleri gerekmektedir. Bu da büyük oranda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına bağlıdır. Tutumların da şekillenmesinde kişisel görüşlerin etkisini dikkate alırsak geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini ve kapsayıcı bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere yönelik düşüncelerini ortaya çıkarıp incelemenin sürecin ilk adımı olacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada temel bir nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Altheide ve Johnson, 2011; Merriam, 2009). Merriam ve Tisdell (2016), bu yöntemin nitel araştırmaların temel özelliklerine sahip olsa da durum çalışması ve fenomenoloji gibi özel durumları içermediğinden derinlemesine betimleme gerektirmeyen araştırmalar olduğunu belirtmiştir. Percy ve diğ. (2015), insanların çevrelerindeki bir deneyimin onların tutumlarına veya inançlarına yansımalarının incelendiği çalışmalarda temel nitel araştırma (basic qualitative research) yaklaşımının kullanmasını önermiştir. Bu çalışmada yöntem olarak temel nitel araştırmanın tercih edilmesinin sebebi ise araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının zihnindeki kapsayıcı eğitim algısını/anlayışını ortaya çıkarıp kapsayıcı eğitim ve kültürel çeşitliliğe, kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşlerini incelemektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda bir öğretmenin sahip olması ve benimsemesi gerektiği en öncelikli özellik veya ilkenin "farklılıklara saygı" olduğunu belirtmiştir. Sebep olarak ise "farklılıklara saygı" ilkesinin diğer ilkeleri kapsadığı veya ön koşul niteliğinde olduğu belirtilmiştir. *Ö51. "...hem diğer ilkelerin temelini oluşturan bir ilke olduğu için hem de kapsayıcı öğretmen olma ve kaliteli bir eğitim gerçekleştirmede en önemli maddelerden biri oluğunu düşündüğüm için"* ve *Ö33. "...Çünkü farklılıklara saygı duyulmadan kapsayıcılığın olacağını ve diğer ilkelerin olacağını düşünmüyorum."* ifadeleri bu sonucu desteklemektedir. Öğretmen adayları tarafından kapsayıcı öğretmen çocuklarının özellikleri, ne kadar birbirinden farklı olursa olsun hiç birini dışlamaması, evlatları arasında ayrım yapmaması yönüyle bir anneye benzetilmiştir. *Ö66. "...Annelerin çocuklarının farklılıklarını bilmesine rağmen onları ayrıştırmadan ötekileştirmeden bağrına basması, kabul ederek içtenlikle sevmesi aynı zamanda onların farklı yönlerini göz önünde bulundurarak tutum ve davranış sergilemesi"* ifadesi bu sonucu desteklemektedir. Öğretmen adayları tarafından kültürel çeşitlilik, birbirinden farklı renklerin uyum içinde bütünleşerek çok daha güzel bir şeye dönüşmesi yönüyle bir gökkuşağına benzetilmiştir. *Ö57. "...her kültürün farklılıkları tıpkı gökkuşağında ki her bir renk gibi birer zenginliktir. Gökkuşağındaki her biri özgün bu renklerin birlikteyken ki ahengi ve uyumu farklı kültürlerin birlikte oluşturduğu uyum içindeki halinin güzel bir göstergesidir."* ifadesi bu sonucu desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Öğretmen, Kültürel Çeşitlilik, Öğretmen Adayı Görüşleri, Temel Nitel Araştırma

Kaynakça

Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı.* MEB Yayınları.

Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research, 4*, 581-594.

Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership, 54*(7), 74-77.

Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 369-386. https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588

Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(228), 107-127.

Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çok dilli eğitim.* Anı Yayıncılık.

Merriam, S. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Fransisco: John Willey & Sons Inc.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Designing your study and selecting a sample. Qualitative research: *A Guide to Design and Implementation, 67*(1), 73-104.

McManis, L. D. (2017). *Inclusive education: What it means, proven strategies, and a case study.* Resilient Educator. https://resilienteducator.com/classroom-resources/inclusive-education/

Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. The qualitative report, 20(2), 76-85.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 352-372.

Polat, S., & Akcan, E. (2017). Eğitim temalı filmlerin çokkültürlü eğitim açısından analizi. *Electronic Turkish Studies, 12*(18), 475-504.

Göçmen Ailelerin Çocuk Eğitimleri Hakkındaki Söylemler ve Kabere Sanatında Dekonstrüksiyonu

Yesim Kasap Cetingök

Egitim Blimleri Pädagogische Hochschule Oberösterreich

ÖZET

Problem Durumu

Kabere sanatı toplumda var olan değerlerin çatışma alanı olarak karşımıza çıkar. Eleştirel bir bakışla kabere sanatını sergileyen, Almanya´ya göç eden toplum üyelerinden ikinci neslin eserleri, göç araştırmalarının önemli bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. İkinci nesil, alan yazınında kendileri Almanya´da doğmuş ya da küçük yaşta Almanya`ya gelen kişiler, birinci nesil ise, kendileri 60´li ve 70`li yıllarda Almanya´ya göç eden kişiler olarak tanımlanmaktadır. İkinci neslin kendileri veya birinci nesil hakkındaki, bir gerçeklik kurgusu olan söylemler etkisinde nasıl bir özne pozisyonları aldıkları, sosyal bilimlerde sıkça araştırılan bir sorudur. Kabere mizah sanatında ise, özellikle azınlığı ve çoğunluğu oluşturan toplum üyeleri arasındaki sosyal ilişkilerin dinamiğini incelemek mümkün olmaktadır (bakınız Leontiy 2012: 8, Berger 1998: 80).

Kaya Yanar azınlığı oluşturan toplum üyelerinden, ikinci nesile dahil bir kabere sanatçısıdır. „Şimdi sana bir şamar gelecek“ adlı sanat eserinde, göç eden birinci nesil hakkında, bir başka deyişle kendi ailesi hakkındaki, onların çocuk yetiştirmelerine dair söylemlere atıfta bulunmaktadır. İkinci nesil hakkında positif söylem ve araştırma sonuçlarına rağmen (bakınız Yıldız 2020), birinci nesil hakkindaki bu söylemler hala negatif ve olumsuzdur. Bu genel açıklamaların özeli açıklayan bir gücü olmadığı açıktır. Ancak bir diğer önemli bir soru; bu söylemlerin nasıl oluşturulduğudur. Birinci nesil göçmen ailelerin eğitim pratikleri hakkındaki negatif anlam, bu praktiklerin çoğunluğa ait toplum üyelerinin eğitim uygulamaları ile karşılaştırılmasından ve farklı öğeler olarak tanımlanmasından oluşmaktadır (Laclau/Mouffe 1984). Ancak bu ilk nesil hakkındaki negatif söylemin, ikinci ve hatta Almanya´da doğan, ikinci neslin çocukları olan üçüncü nesli de etkisi altına aldığı bir gerçektir. Bu nesiller bu olumsuz söylemlerin etkisinde kendi toplumsal özne pozisyonlarını oluşturmak zorunda kalmaktadırlar.

Bu eserde özneleşme sürecini etkileyen ve sınırlayan birinci nesil hakkındaki hegemonik ve negatif söylem nasıl konu ediliyor? Bu soruyu yanıtlamak için, çalışmada toplumsal norm olarak geçerliliğini koruyan bu söylemsel düzen, anlamları yeniden düzenleme konusunda savaşılan bir alan olarak tanımlanmıştır. Bireylerin bu negatif söylem etkisinde bir özne pozisyonu belirlemesi ise sosyal bir performastır. Göç sürecinde özneler, söylemlerin yeniden kurgulanışına veya değişimine bu performaslarla katılmakta ve bunu söylemsel normları tekrar ederek, ama aynı zamanda oluşturulan yeni özne konumları ile onlara karşı koyarak yapmaktadırlar. (Dausien/Mecheril 2006: 162). Bu karşı koyuş, aynı zamanda hegemonik söylemde hareket alanını kullanma yetisi anlamına gelmektedir. Çalışmanın amacı, kabare sanatçısı Yanar`ın göçmen ailelerin cocuk eğitimleri hakkındaki hegemonik söylemi devam mı ettirdiği ya da yapı söküme mi (dekonstrüksiyon) uğrattığını ve her iki durumda da bunu mizah yoluyla nasıl yaptığını açığa çıkarmaktır.

Yöntem

Kabere sanatının sergilenişinde seyirci hem çoğunluğa hem de azınlığa ait toplum üyelerinden oluşmaktadır. Komik bulunan, hakkında gülünülen şeyin hangi durumda ve kime söylendiği ile ilgilidir ve o kişinin yorumuyla değişebilir (bakınız Leontiy 2012: 8, Berger 1998: 80). Sanatçı Kaya Yanar „Bugün başka bir şey hakkında konuşacağım, anne babam hakkında (…) çok otoriter bir babam vardı!“ diyerek kaberesini sergilemeye başlamakta ve bu sözler seyirciyi güldürmektedir. Başka bir bölümde ise Yanar, çoğunluk toplumundan bir babanın çocuğuna „Konuşmamız lazım“ dediğini anlatmaktadır. Yanar bu eğitim pratiğini çocuğu ima ederek, „Bu adamcağız ne konuşabilir ki“ diyerek yorumlamakta ve çocuk adına bir cevap vermektedir: „Avukatım olmadan olmaz“. Yanar´ın bu sözleri hem çoğunluk hem de azınlık toplum üyelerinin çocuk eğitimi uygulamaları hakkındaki söylemlere atıfta bulunurken, aynı zamanda onları yapı söküme uğratıp farklı anlamlarda yeniden üretmektedir.

Bu yeni anlamların mizah sanatı ile yeniden üretilmesi, her iki grubun da bu söylemlerde üretilen bilgilere sahip oluşu ile açıklanabilir. (bakınız Leontiy 2013) Mizah önceden edinilmiş bir bilgiyle mümkün olmakta ve bu ortak bilgi aynı zamanda grubun sınırları da çizmektedir. Bu gülme sahnelerinde her iki grubun, söylemlerde üretilen eğitimde farklı grup kimliklerine karşın, sadece tek bir grup olup gülmesi mizah sanatının bir gücü olarak karşımıza çıkmaktadır. Komik bulunan ifadelerin analizi (Angermüller 2007) söylem analizi dil çalışmaları (Kotthoff 1998) kapsamında; örneğin çok seslilik (Polyphone) ve ön konstrüksiyon (Vorkonstrukt) kategorileri ile incelenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu sanat eserinde etiket ve norm üreten birinci nesil hakkındaki hegemon söylemsel bilgi mizah yoluyla yapısöküme (dekonstrüksiyon) uğratılmıştır. Çoğunluk ve azınlık toplum üyelerinin bir grup olarak bütünleşmesi ve gülmesi gerçekleşmektedir. Kabere sanatı zor kullanmadan bir perspektif degişimine neden olmaktadır. Çoğunluk toplumu, bu skeçle kendi değer ve normlarını da sorgulama olanağı bulmuştur. Bu açıdan kabere sanatı, çoğunluğu ve azınlığı oluşturan toplum üyeleri için, söylemsel bilginin sorgulanmasında ve yaşananların yorumlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. En önemlisi de sanat aracılığı ile oluşturulan yeni özne konumları, göç sürecinde yeni nesiller için hegemonik söylemler hakkında farkındalık oluşturması ve onların benlik gelişimlerinde bunlardan olumsuz etkilenmemeleri açısından ayrı bir öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: kabere sanatı, söylem analizi, göçmen aileler, eğitim

Kaynakça

Angermüller, J. (2007): Diskurs als Aussage und Äußerung. Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien Michel Foucaults und Jacques Lacans. In: Ingo Warnke (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin[u.a.]: De Gruyter, S. 53–80.

Dausien, B./Mecheril, P. (2006): Normalität und Biographic. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Otterbach, Markus/Tuider, Elisabeth/

Yıldız, Erol (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess: individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., S. 155-178.

Kotthoff, H. (1998): Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer. S. 93-95.

Laclau, E./Mouffe, C. (1984): Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso.

Leontiy, H. (2013): Komik, Kultur und Migration Institutionelle und Alltagskomik in deutsch-türkischen und russlanddeutschen Kontexten. Eine Projektskizze1 In: Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie 6/2013, S. 33-84.

Berger, P. (1998): Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung. Aus dem Amerikanischen von Joachim Kalka. Berlin [u.a.]: De Gruyter.

Yıldız, E. (2020): Postmigrantische Lebenspraxis jenseits der Parallelgesellschaft. In: Wassilios Baros/Solvejg Jobst/Ricarda Gugg/Thomas Theurer (Hrsg.): Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft. Kritische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Berlin. S. 71-84.

İsmail Hakkı Tonguç'un Eğitim Anlayışı

Sevilay Yıldız Kaya — MEB

Meryem Efe — MEB

ÖZET

Problem Durumu

"Hayat, ilkokulun [okulun] çocukları sadece müşahede ettireceği veya temasta bulunmak imkânını verebileceği ve ancak nazarî dersleri müşahhaslandıracak bir vasıta değildir; belki bütün okul faaliyetlerinin dayanacağı bir temel, tutabilmesi ve beslenmesi için derinliklerine doğru kök salacak bir sahadır." sözleriyle Türkiye'de yeni bir eğitim anlayışına kapı açan İsmail Hakkı Tonguç'un eğitim anlayışı bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması şeklindedir. YÖK veri tabanında ve ilgili akademik sitelerde tezler ve makaleler incelenmiş, belirli kavramlar çevrçevesinde veriler oluşturulmuş, daha sonra verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İsmail Hakkı Tonguç yaşamı okulun bir parçası yapmak yerine okulların yaşamı yansıtan bir kurum olması gerektiğini belirten ,okulların asıl misyonunun günlük hayatı kolaylaştırmak olduğunu savunan praxsis bir eğitim ütopyacısıdır.Tonguç'a göre okullar bilgi merkezi olmak yerine topluma ve insanlara faydalı olacak şekilde eğitim vermelidir. İsmail Hakkı Tonguç' un eğitim anlayışının temeli yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alan uygulamalı eğitimdir. Yazdığı mektuplarda öğrencilerin yakın çevresini ve dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmesinin öneminden bahsetmiştir. Dönemin eğitim atağının bir parçası olan dünya klasiklerinin okunmasını ve alanlarında uzman bilim insanlarının kaynaklarından derslerde yararlanmayı tercih etmiştir.Tonguç eğitim anlayışını şu sözleriyle özetlemiştir. "Uygulanmayan bilgi boş, gereksizdir. Bilme, yapmak demektir. Doğru, iyi, düzgün yazamayanlar ve resim yapamayanlar anlatmak istediklerini anlatamaz. Bir müzik parçasını bir alet ile çalıp notaya uygun söylemekten aciz olan, o parçayı bilmiyordur. Kitap ve dergi okuyarak doğa, toplum yaşamını inceleyerek bilgi edinmeyenler, öğretmenin anlattığını veya kitabın yazdığını ezberleme yoluna gidenler, skolastiğin tutsağıdırlar."

Anahtar Kelimeler: İsmail Hakkı Tonguç, Okul, Eğitim

Kaynakça

Gümüşoğlu F.(2012), "A Pioneer In The Critical Pedagogical Approach: İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960)", Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives, Volume 10, Part 3, Published at: www.sciencebg.net, ISSN 1313-2571, September, European Union, pp.12-20

Kartal, S. (2008). Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 23-36.

Kavcar, C. (2011). Hasan Ali Yücel'in Kültür ve Edebiyat Yönü, Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında Hasan Ali Yücel'den Günümüze Eğitim, Bilim, Kültür Politikaları Sempozyumu, İzmir

Özsoy, S. (2014). Bir Eğitim Ütopyacısı: İsmail Hakkı Tonguç, Toplum ve Demokrasi, 2 (3), 267–276.

Pekmezci, H. (2010). Türkiye'de Çağdaşlaşma Hareketleri İçinde Sanat Eğitimi ve İsmail Hakkı Tonguç, Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında İsmail Hakkı Tonguç ve Okul Öncesinden Yüksek Öğretime Eğitim Sorunları, Çözüm Önerileri Sempozyumu, İzmir.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları .

Almanya Eğitim Sistemi

Sevilay Yıldız Kaya
MEB

Midrabi Cihangir Doğan
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bir toplumun gelişmesinin, çağdaş medeniyete ulaşmasının,ekonomik yönden güçlü olmasının temel dayanaklarından biri eğitimdir. Her ülkenin kendine has sosyal, siyasi, ekonomik ihtiyacına göre gelecek nesilllerin yetişmesinde eğitim güçlü bir rol oynar. Eğitim dinamik yapısıyla, toplumun ihtiyaçlarını karşılamasıyla , 21. yüzyıl becerilerine sahip nitelikli insan gücü yetiştirmesiyle ekonomik kalkınmanın da temelini oluşturur. Dünyanın en büyük ekonomik gücüne sahip olan Avrupa ülkelerinden biri olan Almanya hem uluslarası sınav başarılarıyla, hem de nitelikli insan yetiştirmede gösterdiği başarı ile tüm dünyaya örnek olmaktadır. Bu çalışmanın amacı güçlü ülkelerden biri olan Almanya eğitim sistemi hakkında bilgi verilerek öğrenci ve öğretmen yetiştirmekten, eğitim politiklarına kadar detaylı bir şekilde Almanya eğitim politikasını incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmanin yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması şeklindedir. Literatür taramasında araştırma konusu ile ilgili daha önce yayınlanmış kitaplar, makaleler, tezler, konferans bildirileri, tarihi kayıtlar ve raporlar gibi eserler aranır, bulunur, incelenir ve bu sayede çalışmaya katkı sağlayacak bilgiler elde edilmeye çalışılır (Karasar, 2009).Almanya eğitim sistemine yönelik olarak bu konuyla ilgili kitaplar, dergiler, makaleler, ulusal ve uluslararası dergiler detaylı bir şekilde taranmıştır. Ardından Almanya eğitim sistemiyle ilgili olarak bilgi verilecek kavramların genel çerçevesi belirlenmiştir. Bu çerçeve doğrultusunda genel bir Almanya eğitim sistemi oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Almanya eğitim felsefesinin genel amacı herkese eşit eğitim fırsatının sağlanması, ders araçlarının ücretsiz olarak sunulması,herkesin uluslararası, ortak ve ulusal eğitim için üst düzeyde öğrenim görmelerini sağlamaktadır. Almanya'da her eyaletin kendine özgü bir eğitim sistemi olmakta, hemen hemen tüm eyaletlerde okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim I. kademe, ortaöğretim II. kademe ve yükseköğretim olmak üzere beş basamaklı bir yapıdan oluşmaktadır. Merkezi sınavın uygulanmadığı Almanya'da Gymnasium ve Gesamtschule adlı okulların son sınıflarında uygulanan ve müfredat temelli olan Abitur sınavlarındaki başarı neticesinde üniversitelere giriş hakkı elde edilmektedir. Abitur olarak adlandırılan bu sınavlarda Gymnasium ve Gesamtschule'nin son iki yılındaki okul başarısı, puanın %64'ünü ve yazılı sınavlar da %36'sını oluşturmaktadır. Bu sınavlar, her eyaletteki eğitim bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Öğrencinin uzmanlaştığı alanda iki yazılı sınav, isteğe bağlı bir alanda bir yazılı sınav ve diğer bir seçmeli alanda da bir sözlü sınav olmak üzere Abitur sınavları toplam dört bölümden oluşmaktadır. Sınavlar diğer okullardaki öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Almanya, okul,eğitim

Kaynakça

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi, D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 33-41.

Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri İle Karşılaştırılması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (23).

Demirel, Ö. (2012). Gelecek için eğitim: Farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları. Ankara: Pegem Akademi.

Kantos, Z.E. (2013). Federal Almanya Cumhuriyeti eğitim sistemi. Balcı, A. (Editör). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 49-68.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara:Nobel Yayınları.

PISA Türkiye. 8 Mayıs 2022 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/ siteden alınmıştır.

Sözen, S., Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiĢtirme sistemlerinin incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı.

Etkinliklerle Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Standartlarına Etkisi

Serkan Aslan

Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bireylere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Nitekim gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bu becerileri dikkate alarak öğretim programlarında değişiklikler yapmaktadır. Bu becerilerden bir tanesi de eleştirel düşünmedir. Halpern'e (2014) göre eleştirel düşünme, istenilen sonuçlara ulaşabilme ihtimalini arttıran bilişsel yetenek ve stratejileri kullanma becerisidir. Aslan (2020) eleştirel düşünmeyi "bir konu hakkında kavramları ortaya koyup bu kavramlar arasıındaki ilişiyi ortaya çıkaran, konu ile ilgili olay ve durumları analiz eden ve bu analizi değerlendirerek bunun sonucunda karara varılan, amaçlı ve sistematik bir düşünme" olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına sahip olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmeye isteklilik olarak ifade edilebilir. Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutu ile alakalıdır. Eleştirel düşünme standartları ise, eleştirel düşünme için filtre görevi görmektedir. Eleştirel düşünme becerisi geliştirilmeden önce bireylere eleştirel düşünme standartlarının kazandırılması gerektiği ifade edilebilir. Bu standartlar; açıklık, önem-alaka, derinlik, genişlik, yeterlilik, kesinlik ve doğruluktur (Aybek, Aslan, Dinçer & Arısoy, 2015). Eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde eleştirel düşünme ile ilgili bilgilerinin olması gerekmektedir. Ancak eleştirel düşünme ile ilgili bilgi sahibi olmak eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılacağı anlamına gelmemektedir. Bunun için öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine ve standartlarına da sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile ilgili bilgilerinin olması, eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına sahip olması göreve başladıklarında 21. yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, lisans eğitiminde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme ile ilgili bilginin verilmesi ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve standartlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın çıkış noktası burası olmuştur. Bu araştırmanın amacı, etkinliklerle eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına etkisini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimleri ve standartları ölçeklerinden almış oldukları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimleri ve standartları ölçeklerinden almış oldukları ön test-son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma, zayıf deneysel modellerden biri olan ön test-son test tek gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Zayıf deneysel desenler, çalışmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek dışsal değişkenlerin veya durumların kontrol altına alınamadığı desenlerdir (Şahin, 2019). Zayıf deneysel desenler, eğitim alanında şartların elverişsiz olduğu, katılımcıların sayısının az olduğu durumlarda kullanılan bir desendir (Şahin, 2019). Araştırmada kontrol grubu oluşturulamadığı için zayıf deneysel desene göre araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim akademik yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 15'i kadın, 9'u erkektir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, ulaşabildiği yakın çevresindeki katılımcıları araştırmaya dahil etmektedir (Özkan, 2019). Araştırmacı ulaşabildiği katılımcılar üzerinden araştırmayı yürüttüğü için uygun örnekleme yöntemini seçmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna eleştirel düşünme ile ilgili bilgiler verilmiş ve daha sonra anlatılan konular ile ilgili etkinlikler düzenlenmiştir. Örneğin eleştirel dinleme için bir haber dinletilmiş ve bu haberi eleştirel dinlemeye göre incelemeleri istenmiştir. Aynı şekilde katılımcılara bir metin verilerek bu metni eleştirel okumaya dayalı olarak analiz

etmeleri istenilmiştir. Öğretim programlarından bir kazanım seçerek bu kazanıma yönelik eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik tasarlamaları sağlanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Semerci (2016) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile Aybek, Aslan, Dinçer ve Arısoy (2015) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans (MANOVA) analizi kullanılmıştır. MANOVA yapabilmek için bazı varsayımların karşılanmış olması gerekmektedir. Araştırma kapsamında bu varsayımların karşılandığı tespit edildiği için MANOVA analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma neticesinde, etkinlik temelli eleştirel düşünme öğretiminin, deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve eleştirel düşünme standartlarını anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak etkinlik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve standartlarını geliştirdiği ifade edilebilir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme standartları ön test ve son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına ait ön test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünmeye dayalı uygulanan etkinlikler neticesinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına ait son test puanları arasında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Not: Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yürütüldüğü için etik kuruş kararı alınmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme öğretimi, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme standartları.

Kaynakça

Aslan, S. (2020). The relationship between secondary school students' critical thinking levels and their attitudes towards reading. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(5), 114-123.

Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S. ve Arısoy, B. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 21 (1), 25-50.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

Özkan, M. (2019). Eğitim araştırmalarında problemin çözümü için kimlere/neye gideceğim? S. Turan (Edt). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(9),725-740.

Şahin, M.D. (2019). Nedensel karşılaştırma araştırmaları. S. Şen & İ. Yıldırım (Edt). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Ters Yüz Sınıflar Yaklaşımına Göre Düzenlenen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Özlem Ortak Kılınç

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Her şeyin baş döndürücü bir hızla değiştiği dünyamızda, toplumların ve bireylerin bu değişime uyum sağlayabilmesi ve oluşacak olan güçlükleri ve problemleri bertaraf edebilmesi bireylerin eğitim sürecinde problem çözebilme becerisini kazanabilmesiyle ilgilidir (Altun, 2003). İyi bir problem çözücü olmak, öğrencilerin motivasyonuna, ilgisine ve kendilerine güvenmelerine bağlıdır. Thorson (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, aktif olarak problem çözme süreçlerine katılan öğrencilerin akademik başarılarının yanında derse katılım oranlarının ve derse yönelik motivasyonlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, bireylerin problem çözme becerileri gelişirken, yeteneklerinin, tutumlarının, bilişsel ve duyuşsal becerilerinin de gelişmesidir. Bilindiği üzere fen bilimleri dersi öğrencilerin gerçek hayatta yaşanan problemlerle sıklıkla karşılaştıkları durumları içermektedir. Bu yüzden öğrenciler, fen ile ilgili olarak öğrendikleri kavram, teori ve yasaları, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmede, fenle ilgili toplumsal sorunları açıklamada, tarafsız ve eleştirel düşünebilmede kullanacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bu durumda öğretmenlerin üzerine düşen görev, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek yöntem ve teknikleri eğitim sürecinde uygulamaktır. Burada öğretmenin rolü ise ders kazanımlarına yönelik uygun problemler seçmek ve onların amaca uygun kullanımını sağlamak ve öğrencilerin kavrayışını destekleyecek yöntemler uygulayarak onların iyi problem çözücüler olmalarına yardım etmek olarak belirlenmektedir (Bülbül, 2005).Etkili bir fen öğretiminin amaçları arasında; yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, araştırma ve sorgulama becerisini geliştirme, bilimsel düşünmenin temelini oluşturma, problemleri ortaya koymada ve çözmede kendine güveni geliştirmek için önemlidir. Öğrencilerin fen bilimleriyle ilgili bilimsel bilgileri ezberlemeleri değil, hayatları boyunca karşılaşacakları fen ile ilgili problemleri çözebilmeleri için gerekli ilgi, motivasyon, tutum ve zihinsel süreç becerilerini kazanmaları gerekir (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Öğretmenler, etkili bir problem çözme ortamı yaratma konusunda önemli gördükleri birçok şey yapmaktadırlar. Onlar, çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirmek için değişik yaşantıların şart olduğunu bilmektedirler; çünkü keşfetme, yapma ve değerlendirme imkânlarının bu yaşantılardan doğması gerekir. Keşif önemlidir, zira araştırmayı kamçılar ve insanın sorunlar üzerinde düşünmek, bir iş yapmak isteğini arttırır. Yapmak önemlidir, çünkü derinliğine soruşturmaya, hissetmeye ve anlamaya bir temel hazırlar ve ilgili şahsı tecrübenin yaratıcısı ve benimseyicisi haline getirir (Bingham, 1971, s.30). Eğitimde istenilen amacın gerçekleşmesi; öğrenme sürecini verimli hale getirmek ve öğrenme ortamını öğrencilerin motivasyonunu en üst düzeye çıkaracak şekilde düzenlemekle olur. Eğitimcilerin çoğunluğu ders saatlerinin sınırlılığı, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve okulda yeterli fiziksel imkânların olmayışından dolayı öğrencilerin aktif olarak eğitim-öğretim sürecine dâhil olamadıklarını dile getirmektedirler. Bu sorunlara çözüm olabilmesi için eğitim uzmanları bilgisayar teknolojilerinden yararlanılan yeni eğitim yaklaşımları ortaya koymaktadırlar. Özellikle, internet ve bilgisayarların yoğun olarak kullanıldığı günümüzde, eğitim öğretim etkinliklerinin bir kısmı teknoloji yoluyla yapılmaktadır. İnternetin kullanıldığı öğrenme yaklaşımlarından biri de Ters Yüz Sınıflar (Flipped Classrooms) yaklaşımıdır. Ters Yüz Sınıflar (Flipped Classrooms) yaklaşımı, öğretmenlerin sınırlı ders saati içerisinde sadece bilgiyi veren kişi rolünü üstlenmelerinden dolayı sınıf içinde öğrenci merkezli aktif öğretim yöntem ve stratejilerinin uygulanamaması ihtiyacıyla ortaya çıkmıştır. Fen Bilimleri dersinde Ters Yüz Sınıf Modeline göre tasarlanan 8. Sınıf Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesine yönelik öğrenci görüşlerinin ve çalışmalarının incelendiği bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğrencilerin TYS modeli ile ilgili görüşleri nelerdir?

a) Öğrencilerin TYS modeli ile ilgili memnun olma durumları nedir?

b) Öğrencilerin TYS modelinde sınıf içinde yapılan işbirlikli çalışmalara ilişkin görüşleri nedir?

c) Öğrencilerin TYS modelinin diğer derslerde uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

d) Öğrencilerin TYS modelinin derslerde uygulanması ile ilgili önerileri nelerdir?

2- Öğrencilerin günlüklerinde TYS modeli ile ilgili görüşleri nelerdir?

3- Öğrencilerin TYS modelinde işbirlikli çalışmalar kapsamında sınıf içinde yapılan proje çalışmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde ters yüz sınıf modeline yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Durum çalışması sınırlı bir sistemin detaylı olarak betimlenmesi ve incelenmesidir. Durum çalışması, bir hipotezin test edilmesinde değil, bir durumun kavranma, keşfedilme ve yorumlama gereksinimi olduğunda kullanılan nitel araştırma desenlerinden biridir (Merriam, 2018). Araştırmalarda durum çalışmasının kullanılması araştırmanın hangi sorulara cevap aradığıyla ilgilidir. Sınırlı bir çalışma grubunda derinlemesine inceleme sağlayan durum çalışmasının; eğitimde yenilikçi yaklaşımlar, değerlendirme programları ve bilgilendirme politikalarının çalışılmasında faydalı bir araştırma deseni olduğu kanıtlanmıştır (Merriam, 2018). Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır. Glaser ve Strauss'a göre, sosyal bilimlerdeki olgular durağan değildir, sürekli değişkenlik göstermektedir. Nitel araştırma yöntemleri de sosyal bilimlerin bu değişime açık yapısını dikkate almaktadır. Sosyal olgularla ilgili çalışmalarda en sık kullanılan gözlem ve görüşme yöntemleri de yapılan çalışmaya dahil olan kişilerin bakış açılarının esnek bir çerçevede ortaya çıkarılmasına imkan tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2000).

Bu araştırmanın katılımcılarını 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuş, örneklemini ise 32 öğrenci mevcuduna sahip tek sınıf şubesi oluşturmuştur. Ders kapsamında öğrencilere süreç tanıtılmış, yapılacak uygulamalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Araştırmanın örneklemi belirlenirken örnekleme belirleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden de örneklemin araştırmayla ilgili niteliklere sahip kişi, olay ve nesnelerin belirlenmesini sağlayan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada, "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinin Ters Yüz Sınıflar Modeliyle işlenmesinin öğrenci görüşlerine etkisinin incelenmesi için alan yazın taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak, araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin görüşme formunda alınan görüşlerini desteklemek için öğrenci günlüklerinden ve proje değerlendirme formundan yararlanılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu öğrencilere bireysel olarak dağıtılmış ve yanıtları yazılı olarak toplanmıştır. Öğrencilerin defterlerine ders ile ilgili tuttukları günlüklerin çerçeve soruları yine araştırmacı tarafından hazırlanmış ve haftalık olarak öğrencilerden toplanan günlükler analiz edilmiştir. Görüşme formu ve günlükler analiz edilirken betimsel analiz ve içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinin yapılması öncelikle verilerin belirli kategorilere ayrılması, belirli kodlama ya da kayıt birimlerini saptamakla başlar. Kodlamak ya da belirli kategorilere ayırmak, bulunan ifadelerin bütünü ve indirgenmiş hali ile bir özdeşlik kurabilme varsayımına dayanmaktadır (Bilgin,2006,s.11). Fen Bilimleri dersi 8. Sınıf Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesinin Ters Yüz Sınıflar Öğrenme modeli ile işlenmesiyle, ders videoları okul dışında öğrenciler tarafından izlenmiş, sınıfta ise fen dersinin doğasına uygun olarak, deney yöntemi, proje tabanlı öğretim, drama, poster sunumu şeklinde aktif öğretim yöntemlerine yeterli zaman ayrılabilmiştir. Öğrenciler, fen dersinin aktif bir şekilde işlenmesinden memnun kaldıklarını görüşlerinde belirtmiştir. Dijital çağ, eğitim sistemlerinde de dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Öğrenme kişiselleşmekte, açık kaynakların kullanımı önem kazanmakta ve teknolojinin öğretimi desteklediği sınıf ortamları oluşmaktadır. Bu anlamda, TYSÖ modeli online platformlardan yararlanarak sınıfta üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekleyecek çalışmaların yapılması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Ters Yüz Sınıflar

Kaynakça

Altun, A. (2003). Elektronik okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi, 158, 1-9.*

Thorson, E. (1999). Web Advertising's Birth and Early Childhood as Viewed in the Pages of Advertising. 6 Mayıs 2015 tarihinde http://onlinelibrary.wiley.com/doi/

Bülbül, T. (2005). The future of the university and academics. The Third International Balkan Scientific Congress. Interculturality in the Educational Process Shtip 22-24, 203-207.

Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 164-170.

Bingham, A. (1971). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi (Çev.: Dr. A. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yıldırım A. & Şimşek H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Lisans Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları, Kaygıları ve Sürece İlişkin Değerlendirmeleri

Selma Çokparlamış — MEB

Meltem Çengel Schovılle — Adnan Menderes Uni

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda, pek çok ülke, hızla değişen dünyada, bu hıza ayak uydurabilecek bireylerin yetişmesi sürecinde, eğitim reformlarına yönelmektedir. Söz konusu eğitim reformlarının işe koşulabilmesi için öğretmenler ve onların mesleki gelişimleri sadece bir değişken değildir; öğretmenler aynı zamanda sürecin önemli aktörleridir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Mesleki gelişim, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde; teknik, kavramsal ve sosyal konularında güncel tutmaları için gereklidir (Murphy ve Calway, 2008, 425). Öğretmenler sürekli mesleki gelişim yoluyla, alan bilgilerini derinleştirip, alanıyla ilgili son gelişmelerden haberdar olup güncel kalabilirler (Reese, 2010). En genel tanımıyla mesleki gelişim, kişinin hizmet sunduğu alanda mesleki rolünü geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Villegas-Reimers, 2003). Daha özelde, öğretmenlik mesleği için ise, öğretmenlerin deneyim kazanma ve kendi öğretimlerini sistematik olarak sürekli gözden geçirme yoluyla mesleki olarak gelişmelerini ifade eder (Glatthorn, 1995; s.41). Öğretmenlik mesleği için mesleki gelişim, atölyelere katılmak, mesleki gelişim toplantılarına katılmak, mentörlük programlarına dahil olmak gibi formal yollar ile olabileceği gibi mesleki yayınları takip etmek, akademik alanları ile ilgili belgeselleri takip etmek gibi informal yolları da içerebilir (Ganser, 2000). En geniş perspektifte öğretmenlikte mesleki gelişim; hizmet için eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların evrimi ile ortaya çıkan, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Guskey'e göre (2000) "öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler"dir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen önemli formal yollardan biri lisansüstü eğitime devam etmektir; ki bu durum öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmeye de olanak sağlayan yollardan biridir (Glattorn, 1995). Lisansüstü eğitim, Yüksek Öğretim Kanunu'nda yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsar (Mad. 3). Lisansüstü eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisans, tezli ve tezsiz yüksek lisans olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'ne göre "Tezli yüksek lisans programı öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar" (Mad. 6). "Tezsiz yüksek lisans programı, öğrenciye mesleki konularda bilgi kazandırarak mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını gösterir" (Mad.11).

Tüm bu bilgiler ışığında mesleki gelişimlerine devam eden, lisansüstü eğitim almış ve almakta olan sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve kaygı kaynaklarını, süreçte yaşadıkları güçlükleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 1.Yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaynakları nedir? Yüksek lisans yapan öğretmenlerin kaygılandıran faktörler nelerdir?

2. 2.Yüksek lisans yapma kayıt ve eğitim süreçleri nasıldır? Zorlanılan unsurlar nelerdir?

3. 3.Yüksek lisans eğitiminin sınıf öğretmenine katkıları nedir? Yüksek lisans yapma sürecinin öğretmenin sosyal çevresine ve iş hayatına yansımaları nasıldı?

4.4.Yüksek lisans yapan sınıf öğretmeni, bir sonraki kademede (yüksek lisans veya doktora) devam etmek ister mi? Neden?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak ifade edilebilir. Merriam'a (2009/2015) göre, ele alınan durum, tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum, bir toplum ya da politika olabilir. Merriam'a (2015:41) göre durum çalışmasının özelliklerini, araştırmanın konusu değil, analiz birimi belirler. Örneğin, yaşlıların bilgisayar kullanımını öğrenimi durum çalışması değil, ancak nitel araştırma konusudur. Durum çalışması açısından, analiz birimi öğrenenlerin

tecrübeleri olacaktır. Örneğin söz konusu araştırmada, yaşlı bilgisayar kullanıcısı ve onların bilgisayar kullanırken yaşadıkları konu olarak seçilirken; bu durumun vaka olabilmesi için belirli bir program, belirli bir öğrenci sınıfı (sınırlı bir sistem), yaşlı bir öğrenci tipiklik, aykırılık, başarı gibi ölçütlere bağlı olarak seçilmeli ve analiz birimi oluşturulmalıdır.

Bu çalışmada, araştırmanın konusu öğretmenlerin yüksek lisans süreçlerindeki motivasyonları, kaygıları ve süreçteki deneyimleri olurken; durum olarak merkezde ve merkeze uzakta iki farklı okulda görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bütünleşik çoklu bir durum çalışması modeli benimsenmiştir. Bütünleşik çoklu durum çalışmalarında, her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alındıktan sonra birbirileri ile karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, belirlenen ölçütü karşılayan bireyle araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır (Canbazoğlu-Bilici, 2019). Araştırmada, çalışma grubuna dahil edilmek için tezli ya da tezsiz yüksek lisans programlarından birini bitirmiş ya da devam ediyor olmak ölçütü belirlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu on iki sorudan oluşmaktadır. İki uzman görüşü alındıktan ve pilot görüşme gerçekleştirildikten sonra sorulara son hali verilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleri, dosya ve belge incelemesi yoluyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2008).

Araştırma geçerlik ve güvenirliği artırmak üzere, yapı geçerliğini arttırmak için araştırma bulguları görüşmecilerle paylaşılmış; iç geçerlik için veri analizi sırasında ortaya çıkan yapılar tanımlanmaya çalışılmış, karşı tanımlamalar ifade edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte kanıt zinciri için ortaya çıkan temalara ilişkin ayrıntılı alıntılar rapor edilmiştir. Dış geçerlik için analitik genellemeler yapılmış ve bulgular kuramsal yapı ile tartışılmıştır. Güvenirlik için veri tabanı oluşturulmuştur, tüm işlem basamakları ayrıntılı şekilde rapor edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk alt problemi "Yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaynakları nedir? Yüksek lisans yapan öğretmenlerin kaygılandıran faktörler nelerdir?" olarak ifade edilmiştir. Bir alt problemin ilk sorusu olarak sınıf öğretmenlerini yüksek lisans yapmaya motive eden kaynaklar incelenmiştir. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisansa devam etme ya da bitirme ile ilgili motivasyon kaynakları temelde içsel motivasyon ve dışsal motivasyon kaynakları olarak iki temel tema altında toplanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "yüksek lisans programına kayıt ve eğitim süreçleri ve zorlanılan unsurlara" olduğuna ilişkindir. 12 katılımcı da başvuru ve kayıt sürecinde zorlanmadıklarını belirttiler. Online başvurunun avantajından yararlanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak yüksek lisan eğitiminin sınıf öğretmenlerine katkılarının hangi boyutlarda olduğu incelenmiştir. Bununla birlikte, ilgili eğitimin öğretmenlerin sosyal hayatlarına ve mesleki hayatlarına yansımalarının neler olduğu araştırılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi sağlama yollarından biri olarak bir sonraki eğitim kademesinde (tezli yüksek lisans veya doktora) devam etmek isteyip istemediklerine ve bunun gerekçelerine ilişkindir.

Akademisyenlik ile ilgili içsel motivasyonu olduğunu belirten katılımcılardan Ö3 doktora yapmak istediğini belirtirken; motivasyon kaynağı hizmet puanı almak olan öğretmenler doktora yapmak istemediklerini belirtmektedirler (Ö5, Ö6, Ö9).

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, mesleki gelişim, yüksek lisans, motivasyon, kaygı, sorunlar

Kaynakça

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012) Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim.* 194, 31-50.

Canbazoğlu-Bilici, S. (2019) Örnekleme Yöntemleri. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (Ed: Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. İçinde Bölüm: 4, s.56-78). Ankara: Pegem Akademi.

Ganser, T. (2000) An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin.*, 84 (168), 6-12.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In: Anderson, L. (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2. ed.) London: Pergamon Press.

Guskey, T. R. (2000) *Evaluating Professional Development*. Corwin Press: California.

Merriam, S. B. (2015) Nitel araştırma: Desen ve Uygulama için bir Rehber (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi (Qualitative Research A Guide to Design and Implementation, 2009, 3rd ed.)

Murphy, G. A. ve Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*. 48 (3), 424-444.

Reese, S. (2010). Bringing Effective Professional. *Techniques*. 85 (6), 38-43.

Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher professional development: an international review of literature.* International Institute for Educational Planning: Paris.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003) *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Öğretmen Yetiştirme Temalı Tezlerin Değerlendirilmesi

Murat Korucuk

Kafkas Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların kalkınabilmelerinin ve hedefledikleri refah seviyesine ulaşabilmelerinin önemli ön koşullarından bir tanesi nitelikli insan kaynağına sahip olabilmektir. Nitelikli insan kaynağı ise toplumsal ihtiyaçlara karşılık verebilen (istendik özellikleri bünyesinde barındıran) özelliklere sahip bireyler olarak ifade edilebilir (Erdoğan,1996). O halde bir toplumun sahip olduğu önemli değerlerin başında insan kaynağı geldiği rahatlıkla ifade edilebilir. Bu noktada sahip olunan insan kaynağının istenilen özelliklerle donatılması gerekmektedir ki; bu ancak eğitim ve öğretim ile mümkün olabilmektedir (Gibb, 2007). Eğitim ve öğretim sıklıkla birlikte kullanılan ancak farklı anlamlar ifade eden iki kavramdır. Bunun yanında öğretim kavramıyla bireyde toplumsal hedefler doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde istenilen değişikliklerin yaratılması hedeflenmektedir. Bu noktada okullarda sürdürülen öğretim faaliyeti her toplumun geleceğini şekillendiren ve en önemlisi de bireysel ve dolayısıyla toplumsal kalkınmanın sağlanabildiği temel unsurlardandır (Avcı, 2014). Öğretmen ise hedeflenen kalkınma, gelişim ve refahın yaratılmasındaki esas olan nitelikli insan kaynağına şekil veren kişidir. 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen Millî Eğitim Temel Kanunu Madde 43'e göre öğretmenlik "*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir."* şeklinde tanımlanmaktadır (www.mevzuat.sitesi.web.tr). Diğer bir ifadeyle öğretmen bir ressamın düş dünyasını yansıttığı bir tablo gibi yeni nesilleri istenen niteliklerle donatabilecek bir sanatçıya benzemektedir. Bu sebeple bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik vb. alanlarda kalkınması ve ilerlemesinin temelinde sahip olduğu nitelikli öğretmenler gelmektedir (Martin & Cloke, 2000). Öğretmelerin sahip olduğu özellikler ve nitelikler ise öğretmen yetiştirme sistemleriyle doğrudan ilgilidir. Dünya'da farklı şekillerde öğretmen yetiştirme sistemleri vardır. Bunlardan önemlileri; dört yıllık lisans programları, beş yıllık programlar, lisansüstü düzey programları ve sertifikasyon programları olarak sıralanabilir (Yüksel, 2011). Profesyonel anlamda öğretmen yetiştirmenin yaklaşık 350 yıllık bir tarihi vardır. İlk kez formal eğitim sunan öğretmen okulu 1684-1685 yıllarında Fransa'da faaliyete başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda ise profesyonel olarak öğretmen yetiştirme 16 Mart 1848 yılında İstanbul'da kurulan Darülmuallimin-i Rüşdi ile başlamıştır. Darülmuallimin-i Rüşdi'yi Darülmuallimin-i Sıbyan (1868), Darülmualliminat (1870), Darülmuallimin Aliye (1891) ve Ana Muallim Mektebi (1913) takip etmiştir. Cumhuriyetle birlikte öğretmen yetiştirmede de farklılaşmalar yaşanmış ve İlk Mektep Muallim Kursları (1926), Köy Muallim Mektepleri (1932), Köy Enstitüleri (1940), Yüksek Öğretmen Okulları (1978) ve Eğitim Fakülteleri (1982) ile öğretmen yetiştirme devam edegelmiştir (Akyüz, 2013; Çam, 2018; Karahan, 2008; Koçer, 1980).

Türkiye de kamuya ve özel sektöre ait eğitim kurumlarında 453.529 erkek ve 685.779 kadın olmak üzere toplam 1.139.308 öğretmen görev yapmaktadır (www.meb.gov.tr). Bunun yanında 80 binden fazla ücretli öğretmen de görev yapmaktadır (www.memurlar.net). Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynağının yaratılabilmesi ve öğretmen yetiştirmenin hedeflenen niteliğe kavuşabilmesi için her zamankinden çok daha fazla çaba harcanmalıdır. Diğer taraftan bilimsel anlamda da öğretmen yetiştirme üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle alanyazında öğretmen yetiştirme ile ilgili birçok çalışma vardır. Bu çalışmaların önemli bir kısmını üniversiteler tarafından yürütülen lisansüstü tez çalışmaları oluşturmaktadır. Alanyazın değerlendirildiğinde, Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin değerlendirildiği birkaç çalışmaya rastlanmaktadır (Karakoç, Özpolat & Kara, 2018; Parlar & Halisdemir, 2020). Ancak yapılan bu çalışma hem 2022 yılına kadar olan bir süreyi kapsadığından (son yıllarda öğretmen yetiştirme ile ilgili daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir) hem de bütüncül bir bakış açısıyla lisansüstü tezleri ele aldığından dolayı alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada Türkiye'de öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin yıl, dil, düzey (yüksek lisans-doktora), yazarlara ait cinsiyet, tez danışmanlarına ait unvan, üniversite, örneklem, veri toplama aracı, araştırma yöntem-desen ve analiz değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen araştırma sorusu ise "*Türkiye'de öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin yapıldığı yıla, yazıldığı dile, düzeye (yüksek lisans-doktora), yazarların cinsiyetine, tez danışmanlarının unvanlarına, üniversitelere, örnekleme, veri toplama aracına, kullanılan yöntem-desen ve uygulanan analize göre dağılımı nasıldır?*" şeklindedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizinde çalışma amacı kapsamında derinlemesine bilgi edinilebilmesi için birçok kaynağın incelenmesi amaçlanır (Kıral, 2020). Bu sebeple öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin detay bir şekilde incelenebilmesi ve araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi

için ulaşılan tezler doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2022 yılının Şubat ayına kadar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nde (www.tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi) yayınlanan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin belirlenebilmesi için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde yer alan "*Genel Arama Kriteri*" sekmesinde "*Öğretmen Yetiştirme*" anahtar kelimesi kullanılmış ve sonuç olarak evrenin 105 lisansüstü tezden oluştuğu anlaşılmıştır. Evrenin hepsine ulaşılması amaçlanmış ancak ilgili tezlerin izin ve tamamlanma durumlarındaki engeller sebebiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu aşamada örneklemin araştırma amacına yönelik birtakım ölçütler kullanılarak belirlenmesi gerektiğinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmanın örnekleminin hesaplanmasında ölçüt olarak ise yine aynı siteden (www.tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama) "*Gelişmiş Tarama*" sekmesi seçilerek "*Öğretmen Yetiştirme*" anahtar kelimesi kullanmıştır. Ancak örneklemin ulaşılabilir olabilmesi için "İzin Durumu" sekmesi "*İzinli*" ve "Durumu" sekmesi "*Onaylandı*" olarak işaretlenmiştir. Ardından yapılan taramada örneklemin 68 lisansüstü tezden oluştuğu tespit edilmiştir. Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin derinlemesine analiz edilebilmesi için "Tez İnceleme Formu-TİF" geliştirilmiştir. Tez İnceleme Formu ile ulaşılan veriler içerik analiz ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin 1987 yılından beri ele alındığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden ilgili temaya sahip 105 lisansüstü tezin bulunduğu görülmüştür. 35 yıllık bir periyotta öğretmen yetiştirme temasında sadece 105 lisansüstü tezin yazılması bu alandaki tez çalışmasının istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 68 lisansüstü tez bu çalışmada değerlendirilmiş ve çalışmaların üçte ikisine yakın bir kısmının son yedi yıl içinde yapıldığı anlaşılmıştır. Bunun yanında değerlendirmeye alınan tezlerin %85'inden fazlasının Türkçe dilinde yazılması uluslararası alanyazına katkı sağlanabilmesinde yetersiz kalındığını gösterebilir. Yazar cinsiyetleri değerlendirildiğinde ise eşit sayıda kadın ve erkek araştırmacının öğretmen yetiştirme temasını ele aldığı tespit edilmiştir. Tezler düzeyleri açısından değerlendirildiğinde ise üçte ikisinden fazlasının yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Tez danışmanlarının yarısından fazlasının Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu ve veri elde edilen örneklem grubunun ise ikincil veriler ve ilgili alanyazın olduğu görülmüştür. Ele alınan tezlerde en fazla yararlanılan veri toplama aracı ise doküman incelemesi-doküman inceleme formları olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında en çok nitel yöntemlerden doküman analizinin işe koşulduğu ve dolayısıyla nitel analiz tekniklerinin daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Tez Değerlendirme, Tez İnceleme Formu

Kaynakça

Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013.* Ankara: Pegem Akademi.

Avcı, A. (2014). *Eğitim bilimine giriş.* İstanbul: Elit-Kültür.

Çam, H. (2018). Yahya Akyüz'ün Türk eğitimi tarihine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 43-51.

Erdoğan, İ. (1996). İnsan kaynakları kaybı ve insan kaynakları yönetimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*, 97-103.

Gibb, A. A. (2007). *Enterprise culture-its meaning and implications for education and training.* United Kingdom: The Biritsh Library Document Supply Centre.

https://mevzuat.sitesi.web.tr/milli-egitim-temel-kanunu/madde/43/ Erişim Tarihi: 23.02.2022.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf. Erişim Tarihi: 20.02.2022.

https://www.memurlar.net/haber/877959/81-ilde-80-bin-583-ucretli-ogretmen-gorev yapiyor.html. Erişim Tarihi: 18.02.2022.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ Erişim Tarihi: 23.02.2022.

Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği.* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, İstanbul, (Tez No. 3018505).

Karakoç, B., Özpolat, E.T., & Kara, K. (2018). Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1987-2017). *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(24), 313-333. DOI: 10.29329/mjer.2018.147.17.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 170-189.

Koçer, H.A. (1980). *Eğitim tarihi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Martin, S., & Cloke, C. (2000). Standards for the Award of Qualified Teacher Status: Reflections on assessment implications. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*(2), 183-190.

Parlar, H., & Halisdemir, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Uluslararası toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(24), 2674-2696. DOI: 10.26466/opus.596629.

Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Kazanımları ve Ders Kitabının Temel Yaşam Becerileri ve Değerler Açısından İncelenmesi

Ahmet Akkaya
MEB

Nihat Çalışkan
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyıl, bilim ve teknolojik gelişmelere paralel olarak sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda da belki de insanlık tarihinde en hızlı değişim ve gelişmelerin yaşandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişim ve gelişmelerden en fazla etkilenen canlı ise hiç şüphesiz insanlardır. Sosyal bir varlık olarak hayatını devam ettirebilmesi için diğer canlılardan düşünme, irade, sosyallik, zekâ, konuşma gibi özellikleri ile ayrılan insanın da baş döndürücü bu gelişme ve değişmelere hızlı bir şekilde adapte olması zorunluluğunu kaçınılmaz hale getirmektedir. İnsanların gündelik ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve zorlukların üstesinden gelebilmesi için belli yaşam becerileri ile donanık hale gelmiş olması gerekmektedir. Yaşam becerileri ile donanık olmasının yanında yaşadığı toplumun değer yargılarını bilmesi ve buna göre hareket etmesi sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı topluma uyum sağlaması açısından önemli ve değerli görülmektedir.

İlkokulların 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersinin temellerinin sosyal bilimler ve fen bilimlerine dayandığı ve bu iki temel alanın bütünleşmesi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak bu dersin kapsamı bununla da sınırlı değildir. Hayat bilgisi dersi toplumsal bilimler, doğa bilimleri, düşünce ve değerler ile sanat alanlarını kapsamakla birlikte, bu kapsam tüm alanlar için aynı ölçüde ve eşit ağırlıkta değildir (Aladağ, 2016; Çelik, 2020; Sönmez, 2005). Hayat bilgisi dersinin kapsamı yaşamın tüm alanlarına ait özellikleri yansıtılabilecek nitelikte olup konular arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Çünkü konuların temeli toplum, doğa ve insandır (Akınoğlu, 2005).

2018 hayat bilgisi öğretim programında, öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlik Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Bununla birlikte temel yaşam becerileri ve ‘’kök değerler’’ program kapsamında açıklanmıştır. Programda yer alan kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirtilmiştir. Yine programda temel yaşam becerileri araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım, zaman yönetimi olarak sıralanmıştır (MEB, 2018).

İlkokulların 3. Sınıflarında haftalık 3 saat olarak okutulan hayat bilgisi dersi için programda 45 kazanım yer almaktadır. Okulumuzda hayat ünitesinde 10, evimizde hayat ünitesinde 8, sağlıklı hayat ünitesinde 5, güvenli hayat ünitesinde 7, ülkemizde hayat ünitesinde 9 ve doğada hayat ünitesinde 6 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018). Programda yer alan hayat bilgisi dersi 3. Sınıf kazanımları ile hayat bilgisi 3. Sınıf ders kitabında yer alan konular Tablo 1.’de gösterilmiştir. Kazanımlara ilişkin kodlamalar programda belirtilen şekliyle yazılmış olup, konulara ilişkin kodlama araştırmacı tarafından kazanımlara uyumlu olacak şekilde yapılmıştır.

Programda yer alan her bir kazanım ders kitaplarında sadece bir konu ile ilişkilendirilmiş ve 45 konu farklı bir başlık altında ders kitaplarında verilmiştir. Programda yer alan kazanımların ve bu kazanımları vermeye yönelik hazırlanan konuların, programda belirtilen temel yaşam becerilerini ve değerleri kapsaması, bunlarla ilişkili olması, yaşam becerileri ile değerleri kazandırma açısından işlevsel olması, programın ve ders kitaplarının amacına hizmet edebilmesi açısından önemlidir.

Bu çalışma ile 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 3. sınıf kazanımları ile kazanıma yönelik hazırlanan konuların programda belirtilen temel yaşam becerileri ve kök değerler ile olan ilişkisinin ortaya çıkarılmasının

araştırmacılara, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere, program ve ders kitabını hazırlayan komisyonlara farklı bir bakış açısı kazandıracağı öngörülmektedir.

Bu çalışma ile hayat bilgisi dersi 3. Sınıf kazanım ve konularının programda belirtilen temel yaşam becerileri ve değerlerle olan ilişkisinin incelenmesi amacına yönelik olarak aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır. Bu doğrultuda;

1. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf kazanımları hangi temel yaşam becerileri ve kök değerler ile ilişkilidir?

2. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf ders kitabındaki konular hangi temel yaşam becerileri ve kök değerler ile ilişkilidir?

Yöntem

Bu araştırma, tarama deseninde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında doküman analizi ile Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf öğretim programı ile resmi ilkokullarda okutulan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz dağıtılan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı (Pasifik Yayınları) analiz edilerek, programda ifade edilen temel yaşam becerileri ile kök değerlerin hangi kazanım ve konularla ilişkilendirildiği, temel yaşam becerileri ile değerlere kazanım ve konularda ne ölçüde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, bulguların analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman inceleme, araştırma konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Doküman analizinde; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi, metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramları belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek çıkarımda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma verilerinin analizinde, belirlenen araştırma problemlerinin sırası gözetilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf kazanım ve konularının hangi temel yaşam becerileri ve değerler ile ilişkili olduğu belirlenmiş, daha sonra da temel yaşam becerileri ile değerlerin dağılımının niceliksel yönü ortaya konulmuştur.

Temel yaşam becerileri ile değerler, programda belirtilen 23 beceri ve 10 kök değer ile sınırlandırılmıştır. Temel yaşam becerileri ile değerlerin hangi kazanım ve konularla ilişkili olduğu tespit edilirken, incelenen öğretim programındaki kazanımlar ve kazanıma yönelik hazırlanan ders kitabındaki konular araştırmacı tarafından programda belirtilen temel yaşam becerileri ve değerler ile ilişkili olma durumuna göre kodlanarak analiz edilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalardan sonra sınıf öğretmenliği alanında 12 yıllık deneyime sahip ve eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmış ikinci bir kodlayıcı tarafından veriler yeniden kodlanmış ve güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Bilindiği üzere kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanması, nitel araştırmaların güvenirliğini artırmaktadır (Creswell, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2008). Kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplamasında [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)*100] formülü ile elde edilen değerin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında yapılan kodlamalarda %88 benzerlik oranı elde edilmiştir. Bu sonuca bakılarak da çalışmanın güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma becerisi, kaynakların kullanımı becerisi, kendini koruma becerisi ve sorun çözme becerisi kazanımlarla en çok ilişkilendirilen temel yaşam becerileri iken bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, dengeli beslenme, girişimcilik, karar verme, kişisel bakım ve zaman yönetimi becerilerinin kazanımlarla en az ilişkilendirilen temel yaşam becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte girişimcilik, iş birliği ve karar verme becerileri ile ilgili bir kazanım olmadığı belirlenmiştir. Sorumluluk değeri belirgin bir şekilde kazanımlarla en çok ilişkilendirilen kök değer iken öz denetim ve vatanseverlik değerlerinin de en çok ilişkilendirilen değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dostluk ve dürüstlük değerleri kazanımlarla en az ilişkilendirilen kök değerler iken hiçbir kazanımın adalet, sevgi ve sabır kök değerleri ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırma becerisi, öz yönetim becerisi ve kurallara uyma becerisi konularla en çok ilişkilendirilen temel yaşam becerileri iken bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, dengeli beslenme, girişimcilik, karar verme ve kişisel bakım ve becerilerinin konularla en az ilişkilendirilen temel yaşam becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk değeri belirgin bir şekilde konularla en çok ilişkilendirilen kök değer iken öz denetim ve vatanseverlik değerlerinin de en çok ilişkilendirilen değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sabır ve dürüstlük değerlerinin konularla en az ilişkilendirilen kök değerler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Kök Değerler, Temel Yaşam Becerileri

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Hayat Bilgisi Öğretimi. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (1-15). Ankara: Pegem A.

Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi: Tanımı, Amacı ve Doğası. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ataşçi, A. (2021). *İlkokul Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.

Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Baysal, N.Z. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (2-17). Ankara: PegemA Yayıncılık.

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

Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel Veri Toplama Araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage

Çalışkan, N., Kuzu, O. Ve Kuzu, Y. (2017). The Development Of A Behavior Patterns Rating Scale For Preservice Teachers. *Journal of Education and Learning*, 6 *(11),* 130-142.

Çelik, Ö. (2020). Hayat Bilgisi Dersinin Amacı, Kapsamı ve İçeriği. Vedat Aktepe ve Mevlüt Gündüz (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (2-19). Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Erbaş, A.A. ve Başkurt, İ. (2021). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerlerin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına Yansıma Durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23 *(3),* 785-813.

Fraenkel, J.R, ve Wallen, N.E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Mc Graw-Hill Higher Education.

Gelen, İ. (2017). P21 – Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1 *(2),* 15-29.

Hatay Uçar, F. ve Çetinkaya, S. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi,* 2 *(2),* 275-291.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Programı (2018) Kazanımlarının Yaşam Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4 *(1),* 1-25.

MEB. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326 (17.09.2021)

Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf (02.11.2021).

Sönmez, V. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı.

World Health Organization (1997). *Life Skills Education For Children And Adolescents İn Schools: Introduction And Guidelines To Facilitate The Development And İmplementation Of Life Skills Programmes*. Geneva, Switzerland.

Yıldırım, G. (2020). *İlkokul Düzeyinde Öğrencilere Kazandirilmasi Gerekli Temel Yaşam Becerilerinin Hayat Bilgisi Dersi Bağlaminda Analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Stem'e Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Seda Sevgili Koçak — MEB

Aynur Sezici Yılmaz — MEB

Oğuzhan Özevcimen — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Teknoloji hızla ilerleyerek zamanla hayatımızın vazgeçilmez bir noktasına gelmiştir. Teknolojiyi üreten ve teknolojiyi etkili kullanabilen ülkeler günümüzde gelişmiş ülkeler arasında yerini almaktadır. Bu bağlamda, eğitim sürecinde fen ve matematik derslerinde matematik ve teknoloji alanlarını bütünleştirerek STEM eğitim modeline gelişmiş ülkeler tarafından önem verilmektedir.

Yıldırım ve Altun (2015) STEM'i 21. yüzyıl becerilerini kazandırırken, fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarını bütünleştirerek edinilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlayan yaklaşım olarak tanımlamıştır. Üst düzey düşünme becerileri ile birlikte teori pratikle birleşmektedir (Bers, González-González ve Armas, 2019).

STEM uygulamalarının öğrenme ortamlarında daha fazla yer alması ile birlikte öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik başarılarının arttığı belirtilmektedir (Gökbayrak & Karışan, 2017). Ancak okullarda fen, matematik, mühendislik ve teknolojinin tamamının eğitim programı şeklinde sunulması çok da mümkün değildir. Bu nedenle fen ve matematik derslerinde teknoloji ve mühendislik alanları dahil edilerek çalışmalar yürütülmektedir (Şahin vd., 2014). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılan STEM çalışmaları da bu alandaki araştırmalarda yerini almıştır. Bu çalışmalardan biri Okuşluk vd., (2018) tarafından yapılmıştır. Okuşluk vd., (2018) üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine yönelik STEM uygulamaları gerçekleştirmiş ve üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını test etmiştir. 14 üstün yetenekli öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu öğrencilere uygulanan STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kalkan ve Eroğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilere destek eğitim odasında STEM uygulamaları yapılmış ve etkisi sınanmıştır. STEM uygulamalarının öğrencilerin destek eğitim odasına zamanında gelip gitmesine, motivasyonunun artmasına, derslere aktif katılmasına olumlu yönde katkısı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde STEM uygulamaları ile öğrencilerin derslere ilgilerinin, motivasyonlarının, başarılarının arttığı ve okula yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Karahan, vd., 2014; Yaak, vd., 2014).

Öğrencilere birçok yönden olumlu katkısı olduğu ortaya konan STEM uygulamalarına yönelik üstün yetenekli öğrencilerin tutumları merak konusudur. Bu bağlamda ülkelerin gelişimine katkı sağlayacak olan üstün yetenekli öğrencilerin yine ülkelerin hem ekonomik hem teknolojik yönden gelişimine katkı sağlayacak STEM uygulamalarına yönelik tutumlarının araştırılması önem arz etmektedir. Buradan hareketle üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları ne düzeydedir sorusu ana problem cümlesini oluşturmaktadır. Ana problem cümlesine yönelik daha ayrıntılı bulgular ortaya koymak için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları sınıf seviyesine göre farklılaşmak mıdır?
4. Üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları okul türüne göre farklılaşmak mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlandığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni STEM'e yönelik tutum, bağımsız değişkenleri ise üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri, okul türleri ve sınıf seviyeleridir.

Çalışma Grubu

Aydın ilinde BİLSEM'e devam eden gönüllü 147 üstün yetenekli öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin 79'u (%53,7) kız ve 68'i (% 46,3) erkek öğrencidir. Üstün yetenekli öğrencilerin

70'i (%47,6) 5. sınıfa ve 77'si (% 52,4) 6. sınıfa devam etmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin 75'i (%51) devlet okuluna ve 72'si (%49) özel okula devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğrencilerin demografik özelliklerine ulaşmak amacıyla kişisel bilgi formu ve STEM'e yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla "STEM Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerini, sınıf seviyelerini ve okul türünü belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

STEM Tutum Ölçeği: Ölçme aracı Faber vd., (2012) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım ve Selvi (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçme aracı ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış güvenirlik için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonu incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 4 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Cronbanch alfa değerleri ölçeğin faktörlerinde 0.86 ile 0.89 ve madde toplam puan korelasyonlarının ise 0.38 ile 0.78 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değerlerin (RMSEA, 0,063; GFI, 0.87; AGFI, 0,85; NFI, 0.95; CFI, 0.96) STEM Tutum Ölçeğinin yapısını doğruladığı bulgulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra resmi izin onayı alınmış ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerin ebeveynlerinden onay formları alınmıştır. Ayrıca Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 04.03.2022 tarih ve 2022/04 sayılı toplantıda XIII nolu karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Tüm izinler alındıktan sonra üstün yetenekli öğrencilerin uygun zamanlarında ölçme aracını doldurmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle betimsel istatistikler yapılmış frekans, yüzdelik hesaplama, standart sapma ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve verilerin çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, STEM'e yönelik tutum puanı çarpıklık değeri -1,149 ve basıklık değeri 2,240 olarak hesaplanmıştır. Field (2009) ve Kalaycı'ya (2014) göre, basıklık-çarpıklık değerinin -2 ile +2 arasında yer alması normal dağılıma işaret etmektedir. Böylelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin analizinde parametrik test istatistiklerinden yararlanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri için "bağımsız grup t-testi'' kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının hem toplam puanda hem de Matematik, Fen, Mühendislik ve 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutlarında yüksek ve olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının toplam puan, Matematik, Fen ve Mühendislik alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmadığı elde edilmiştir. 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ve olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının toplam puan, Matematik, Mühendislik ve 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutlarında sınıf seviyelerine göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Fen alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerin 6. sınıf öğrencilere göre daha yüksek ve olumlu bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının toplam puan, Matematik, Mühendislik ve 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutlarında okul türüne göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Fen alt boyutunda özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine göre daha yüksek ve olumlu bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda hem bu araştırmanın sonucu dikkate alındığında hem de STEM'in günümüzdeki önemi göz önüne alındığında öğretmenlerin STEM'e yönelik uygulamalara ders ve proje kapsamında daha fazla yer vermesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli, Bilim ve Sanat Merkezi, BİLSEM, STEM, Tutum

Kaynakça

Bers, M. U., González-González, C., & Armas, T. M. B. (2019). Coding as a playground: promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computers & Education, 138*, 130–145.

Faber, M., Unfrıed, A., Wıebe, E. N., Corn, J. Townsend, L.W., & Collıns, T. L. (2013). *Student Attitudes toward STEM: The Development of Upper Elementary School and Middle/High School Student Surveys.* 120th ASSE Annual Conference & Exposition. Atalanta.

Gökbarak, S., ve Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FETEMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi,3(*1), 25-40.

Kalkan, Ç. ve Eroğlu, S. (2017). Destek eğtiim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için STEM materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. *Üstün zekalılar eğitimi ve yaratıcılık dergisi, 4*(2), 36-46.

Karahan, E., Canbazoğlu Bilici, S. ve Ünal, A. (2014). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimine medya tasarım süreçlerinin entegrasyonu.* Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul.

Okuşluk, F., Yazar, F., Özdemir, F., Gök, A., & Albayrak, A. (2018). STEM ve E-STEM uygulamalarinin öğrencilerin STEM' e karşi tutumunda bir fark oluşturup oluşturmadiğinin belirlenmesi. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Nevşehir.

Şahin, A., Ayar, M. C., ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,14*(1), 1-26.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering, 2*(2), 28-40.

Yıldırım, B., & Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM Attitude Scale To Turkish. *Turkish Studies, 10*(3), 1107-1120. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7974.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Sınıf İçi Uygulamalarının Yordayıcısı Olarak Tutum ve Özyeterlik

Ali Orhan

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çokkültürlülük cinsel yönelim, engel durumu, sosyo-ekonomik durum, etnik köken, din, dil ve kültürel özellikler gibi konularda farklı özelliklere sahip bireylerin bir arada uyum içinde yaşaması olarak tanımlanabilir (APA, 2002). Çoğulculuk, farklılık ve eşitlik ilkelerine dayalı çokkültürlü eğitim (Hidalgo, Chavez ve Ramage, 1996) ise cinsel yönelim, etnik köken, din ve dil gibi konularda farklı özelliklere sahip bireylere saygı ve hoşgörü gösterilmesi, bu farklılıkların normal olduğu konusunda farkındalık yaratılması, farklı yaşam biçimlerine ve düşüncelere karşı duyarlı olunması ve etnik merkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacıyla verilen eğitim olarak tanımlanabilir (Parekh, 2000; Banks ve Banks, 2016)

Öğretmenlerin sahip oldukları, bilgi, inanç, tutum ve özyeterlik gibi özellikleri, onların sınıf içindeki davranışlarını ve öğretim programını uygulama biçimlerini etkilemektedir (Brown ve Kysilka, 2002). Öğretmenin kendisinin çokkültürlü bir anlayışa sahip olması, etnik, kültürel ya da sosyal farklılıklara karşı hoşgörülü olması, çokkültürlü eğitimin önemine ilişkin olumlu tutuma sahip olması, sınıf içindeki öğrenme-öğretme süreçlerini çokkültürlü eğitim anlayışına dayalı olarak tasarlama ve sınıf içindeki çokkültürlü eğitim uygulamaları açısından önemlidir (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamaları etkileyebilecek bir diğer önemli unsur ise öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin sahip olduğu özyeterlik algısıdır. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların çözümü konusunda ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi öz değerlendirmesi olarak tanımlanabilecek özyeterlik algısı, davranışların oluşmasında etkili bir unsurdur (Bandura, 1997). Çokkültürlü eğitime ilişkin özyeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, farklı kültürel ve sosyal geçmişe sahip ya da farklı din, dil ya da etnik kimliğe mensup öğrencilere uygun öğrenme yaşantıları düzenleme ve bunları uygulama, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanma ve öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirme konularında daha başarılı olacağı söylenebilir (Fidan ve Erden, 1994).

Dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik (ÇEY) olumlu bir tutuma (Brown, 2007; Hidalgo, Chavez ve Ramage, 1996) ve bu eğitime ilişkin yüksek bir özyeterlik algısına sahip olmasının (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004), onların çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Dolayısıyla, bu çalışmada öğretmenlerin ÇEY tutumları ile özyeterlik algılarının, onların ÇEY sınıf içi uygulamalarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ÇEY tutumlarının, özyeterlik algılarının ve sınıf içi uygulamalarının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin ÇEY tutumları, özyeterlik algıları ve sınıf içi uygulamaları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin ÇEY tutumları ile özyeterlik algıları, onların ÇEY sınıf içi uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Deneysel olmayan bu nicel çalışmada betimsel tarama modeli işe koşulmuştur. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ÇEY tutumları ile özyeterlik algıları yordayıcı değişken olarak belirlenirken, öğretmenlerin ÇEY sınıf içi uygulamaları yordanan değişken olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada veriler Türkiye'nin kuzeyinde bulunan bir şehirdeki farklı okullarda çalışan 193 öğretmenden toplanmıştır. Çalışma öncesinde G*Power 3 programı (Faul vd., 2007) ile gerçekleştirilen güç analizine göre, orta düzeyde (f2=0.15) bir etki büyüklüğüne sahip olmak için bu çalışmada gerçekleştirilecek olan çoklu doğrusal regresyon analizi (alpha=0.05; güç=0.95; 2 yordayıcı değişken) için çalışma grubunun en az 107 olması gerekmektedir. Dolayısıyla 193 öğretmenden oluşan çalışma grubunun yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçme Araçları

Araştırma kapsamında veriler Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (ÇEYÖAÖ), Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇEYTÖ) ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (ÇEYSİUÖ) ile toplanmıştır. 3 alt boyut ve 13 maddeden oluşan ÇEYÖAÖ toplam varyansın %53.38'ini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları 0.69 ve 0.76 arasında değişirken ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. 3 alt boyut ve 16 maddeden oluşan ÇEYTÖ toplam varyansın %50.83'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları 0.70 ve 0.78 arasında değişirken ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısı 0.73 olarak bulunmuştur. 3 alt boyut ve 18 maddeden oluşan ÇEYSİUÖ toplam varyansın %52.86'sını açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları 0.80 ve 0.81 arasında değişirken ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yeniden hesaplanan güvenirlik katsayıları ÇEYÖAÖ için 0.61, ÇEYTÖ için 0.68 ve ÇEYSİUÖ için 0.74 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinden etik kurul izninin alınmasının ardından, veriler 2022 yılında toplanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı, verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, toplanan verilerin gizli kalacağı ve çalışmanın gönüllülük esasına göre yürütüldüğü bilgisi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan, öncelikle her bir değişken eksik veri olma ihtimaline karşı kontrol edilmiş ve eksik veri olmadığı görülmüştür. Ardından tek değişkenli uç değerler Z puanları hesaplanarak, çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanarak kontrol edilmiş ve veri setinden uç değer olarak belirlenen üç veri çıkartılmıştır. Dolayısıyla analizlere 190 öğretmenden toplanan veriler ile devam edilmiştir. Daha sonra verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenler arasında olabilecek yüksek ilişki ihtimali Pearson korelasyon katsayısı, CI, VIF ve tolerans değerleri incelenerek kontrol edilmiş ve yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamında veriler bağımsız gruplar için t testi, ANOVA ve çoklu doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet (ÇEY tutum=t190=-1.558, p>0.05; ÇEY özyeterlik=t190=-1.477, p>0.05; ÇEY sınıf içi uygulamalar=t190=-0.114, p>0.05) ve mesleki kıdem (ÇEY tutum=F(190)=1.866; p>0.05; ÇEY özyeterlik=F(190)=1.843; p>0.05; ÇEY sınıf içi uygulamalar=F(190)=1.284; p>0.05) değişkenleri öğretmenlerin ÇEY tutumlarını, özyeterlik algılarını ve sınıf içi uygulamalarını anlamlı bir şekilde değiştirmemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ÇEY tutumları ve özyeterlik algıları, ÇEY sınıf içi uygulamaları anlamlı bir şekilde yordamaktadır ve ÇEY tutum (β=0.411, t(190)=6.729, p<0.05) ve özyeterlik algıları (β=0.344, t(190)=5.626, p<0.05) ÇEY sınıf içi uygulamalarına ait toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Kurulan regresyon denklemi istatistiki olarak anlamlıdır (F(2,189)=57.703, p<0.01). Öğretmenlerin ÇEY tutumları ve özyeterlik algıları onların ÇEY sınıf içi uygulamaları ile pozitif bir ilişkiye sahiptir. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla ve teorik altyapı ile örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalar, çokkültürlü eğitime ilişkin tutum, çokkültürlü eğitime ilişkin özyeterlik, regresyon

Kaynakça

APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Banks, J. A ve Banks, C. A. M. (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.

Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, *43*(1), 57-62.

Brown, S. C. ve Kysilka, M. (2002). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. Allyn & Bacon.

Hidalgo, F., Chávez, C. R. ve Ramage, J. (1996). *Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century*. J. Sikula, T. J. Buttery ve E. Guyton (Eds.) *Handbook of research on teacher education* içinde (ss. 761-778). Simon & Schuster Macmillan.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175–191.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Meteksan Matbaacılık.

Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory.* Palgrave.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*, 229-242.

Yıldırım, S. (2016). *Kosava'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004b). Öğretmen özyeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*(58), 50-54.

Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Meslek Lisesi Öğrencisi Algısı

Serpil Şen Gürer

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Mesleki ve teknik eğitim; çeşitli alanlarda mesleklerle ilgili genel eğitimi, teknolojileri, uygulamalı becerileri, meslekle ilgili tutumlar bilgisini içeren eğitim olarak tanımlamaktadır (The United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation, [UNESCO], 1996). Mesleki ve teknik eğitimin ilk olarak kurumsallaştığı Avrupa'da bu eğitim, işlevini kaybetmiş çıraklık eğitiminin yerini alarak işçi sınıfına mensup ailelerin çocuklarını eğitmek için planlanmıştır (Özdemir, 2016). Mesleki eğitim için genel olarak iki farklı görüş mevcuttur. Birincisi, öğrencilerin vasıflı işçiler olarak kazançlı istihdam bulma şanslarını artıran bir kurum olarak görürken, ikincisi işçi sınıfı öğrencilerini yükseköğrenimden ve mesleklerden uzaklaştıran bir toplumsal yeniden üretim mekanizması olarak görmektedir (Müller ve Shavit, 2000).

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim kurumlarının geçmişi oldukça eskidir. Mesleki ve teknik eğitim 19. yy.'a kadar loncaların sorumluluğunda çıraklık sistemi ile yürütülmüştür (Aksoy, 2018; Gülerman ve Taştekil, 1993). Cumhuriyet döneminden günümüze kadar mesleki ve teknik eğitimin gelişmesi, yaygınlaşması ve verimliliği adına pek çok gelişme sağlanmıştır. Türkiye'de 1980'li yıllara kadar mesleki ve teknik eğitimin niteliğini arttırmak adına pek çok düzenleme ve değişiklik yapılmıştır. O yıllarda mezun olan öğrencilerin istihdamlarının yüksek olması, mesleki ve teknik eğitime bakışın olumlu yönde olmasına yol açmıştır (Demir ve Şen, 2009). Ancak günümüzde Türkiye'de meslek liselerine yerleşen öğrenci profilleri incelendiğinde; ailelerinin gelir, eğitim düzeyleri ve işgücü piyasasındaki konumları ortalamanın altında kalmaktadır (Alkan, Çarkoğlu, Filiztekin ve İnceoğlu, 2008). Genellikle alt veya alt-orta sınıf ailelerden gelen çocukların hem meslek sahibi olmak hem de gerekirse üniversite şansını denemek için meslek liselerine yöneldiği gözlenmektedir (Aktay, 2005).

Türkiye'de merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımlarının ortaöğretim kademelerinde yapılmaya başlamasından sonra ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde meslek liseleri akademik olarak başarı sıralamalarında en sonlarda yer almaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012). Başka bir deyişle, meslek liseleri sınavlarda en düşük puan alan ya da hiç sınava girmemiş öğrencilerin son tercihlerinde yazdığı veya tercih etmek zorunda kaldığı okul konumundadır. Yani öğrencilerin neredeyse yarısının yer aldığı meslek liseleri çoğunlukla öğrencilerin istemeyerek yerleştirildikleri okullardır (Atalay-Mazlum ve Balcı, 2018; Günbayı ve Tokel, 2014). Türkiye'de meslek liselerinin kuruluş ve işleyiş amacı bir tür ara eleman yetiştirmek ve kısa sürede işgücüne öğrencileri katmak olsa da bu okulların akademik yarışa tabi tutulmaları ve bu süreçte genellikle başarısız olmaları bu okullar hakkındaki algının olumsuz olmasına neden olmaktadır (Atmaca, 2019). Sonuç olarak öğrencilerin bu okullarda düşük motivasyonla birlikte düşük akademik başarıya sahip oldukları görülmektedir (Özdemir ve Karateke, 2018; Yazgan ve Suğur, 2018). Böyle bir ortamda öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ve öğrenci grubuna olan bakış açıları ve bunun eğitim öğretim süreçlerini nasıl etkilediği önemli bir konudur (Atalay-Mazlum ve Balcı, 2018; Durmaz, 2018). Öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisi düşünüldüğünde (Jacques, Weber, Bosso, Olson ve Bassett 2016), öğretmenin ön yargılı olmaması (Küçükahmet,1999) önemli yer tutmaktadır. Öğretmen çalıştığı kurumdaki öğrencilerin ilgi, amaç ve tutumlarını bilmelidir. Bunun sonucu olarak öğretmenin gücü artar ve öğrenme kolaylaşır (Dilekmen, 2008). Altınışık, Öztaş, Kaymakçı ve Akyürek (2019), bir meslek lisesinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin genel olarak öğretmenlerinin onları akademik başarıya ulaşacak seviyede öğrenciler olarak görmediği ve bu durumun da öğrencilerde olumsuz algının oluşmasına neden olduğu dile getirilmektedir. Buna paralel olarak, Budai (2009), öğretmenlerin öğrencilerini tanımamalarının bir sonucu olarak ulaşamayacakları hedefler belirlediklerini ifade etmiştir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenin çalıştığı okul ile ilgili algısı büyük önem taşımaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik algılarını inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerine göre meslek lisesi öğrencisi algısı nasıldır?
2. Meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerine göre mesleki lisesi öğrencilerinin öğrenme becerileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin meslek lisesi öğrencisi algısını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu araştırma, olgu bilim araştırması desenlerinden yorumlayıcı (hermenötik) desene göre planlanmıştır. Hermenötik desenler, deneyimlere ve yaşamın metnini yorumlamaya yönlendirilmiş araştırmalardır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de, Batı Karadeniz Bölgesi'nde, bir şehir merkezinde bulunan, meslek lisesinde görev yapmakta olan altı meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüleceği okulda altı meslek alanı (Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Mobilya ve İç Mekân Tasarımı, Metal Teknolojisi) bulunmaktadır. Her alandan rastgele olarak seçilen bir öğretmenle görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri 7 – 25 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca görüşme yapılan katılımcıların tamamı erkektir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen birebir görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler bire-bir olarak çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler öncelikle yazıya dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin cevapları araştırmacı tarafından kodlanıp, kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar ve kategoriler öğretim teknolojileri alanındaki ve eğitim programları ve öğretimi alanındaki birer uzman tarafından kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği güvenirlik formülü kullanılarak güvenirlik %90 olarak hesaplanmış ve kodlama güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada görüşme yapılan meslek dersi öğretmenlerinin hepsi, meslek lisesi öğrencisini genellikle kırsalda ikamet eden dar gelirli ailelerin, liselere giriş sınavlarında akademik başarı sağlayamamış, yardımsever, çevreye duyarlı ve el becerisi yüksek öğrenci olarak tanımlamışlardır. Toplumda meslek lisesi algısı için ise tanımladıkları öğrenci grubunun devam ettiği kurumlar olarak belirtmişlerdir. Ayrıca toplumda meslek lisesi öğrencisini küfürlü konuşan ve disiplin problemleri yaşayan öğrenci olarak bilindiğini eklemişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı toplumda meslek lisesi algısının son 10 yıldır değiştiğini söylemişlerdir. Bunların yanı sıra, basın organlarının toplum içinde meslek liselerine karşı olumsuz algı oluşturduğunu ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerin okul mezuniyeti sonrası istihdam oranının yüksek olduğu alanlarda öğretim programlarından memnun olduklarını ancak, pek çok öğrencinin haftalık ders yoğunluğundan şikayetçi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun okul ortamından memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilerin bir kısmının meslek dersi öğretmenleriyle usta-çırak ilişkisi içinde çalıştığını ve bu durumdan memnun olduğunu eklemişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi velilerin çoğunun asgari ücretli olarak vardiyalı çalıştığını ve öğrencilere maddi-manevi desteğinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu durumun sebepleri arasında velilerin çoğunun çocuklarıyla ilgilenmek için yeterli zaman bulamadıkların söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Meslek lisesi, öğrenci algısı, öğretmen görüşü

Kaynakça

Aksoy, H. H. (2018). Türkiye'de meslek liseleri öğrencilerine sunulan eğitime ilişkin eleştirel bir betimleme. *Eleştirel Pedagoji, 56,* 4-10.

Aktay, Y. (2005). Türkiye'de eğitim bir maxwell cini olacak mı?. *Muhafazakâr Düşünce*, 3(6), 31-52.

Alkan, A., Çarkoğlu, A., Filiztekin, A. ve İnceoğlu, F. (2008). *Türkiye ortaöğretim sektöründe katma değer oluşumu*. Proje No: SOBAG-104K092. İstanbul.

Altınışık, R. A., Öztaş, M., Kaymakçı, K., ve Akyürek, G. (2019). Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin kendilik algısı: Kayseri örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(11), 786-809.

Atalay-Mazlum, A.ve Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 1-26.

Atmaca, T. (2019). Sınıfsal habitus ve amor fati'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education,* 7(3), 899-920. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.1m

Budai, W. (2009). Greater expectations: Teachers' perceptions of their students. In *College Music Symposium* (Vol. 49, pp. 18-24). College Music Society.

Demir, E. ve Şen, H. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi, 10*(2), 39-58.

Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 213-221.

Durmaz, A. (2008*). Liselerde okul yasam kalitesi (Kırklareli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Gülerman, A. ve Taştekil, S. (1993) Ahi teşkilatının Türk toplumunun sosyal ve ekonomik yapısı üzerindeki etkileri, *Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü:* Ankara

Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2014). Teknik ve meslek liselerinde meslek derslerinin etkililiğine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 59-73.

Jacques, C., Weber, G., Bosso, D., Olson, D., & Bassett, K. (2016). Great to influential: teacher leaders' roles in supporting instruction. *American Institutes for Research Report*.

Küçükahmet, L. (1999). İdeal bir öğretmen nasıl davranır? (Öğretmenlik Mesleğine Giriş), İstanbul: Alkım Yayınevi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çeviri Editörü: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi, 1994)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı Raporu*. Ankara.

Müller, W. & Shavit, M. (2000). Vocational secondary education. Where diversion and where safety net?. *European Societies, 2*(1), 29-50.

Özdemir, Ş.ve Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (45), 5-33.

Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

UNESCO. (1996). Financing technical and vocational education: Modalities and experiences; UNESCO ED/IUG/006. Berlin, 1-62.

Yazgan, Ç. Ü. ve Suğur, N. (2018). Aşağıya düşüş korkusu ve yukarıya çıkma umudu: meslek lisesi öğrencilerinin zenginlik ve yoksulluk algıları üzerine sosyolojik bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, *21*(1), 269-310.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Elektrik ve Elektronik Teknolojileri Alanı Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Hedeflerinin İncelenmesi

Serpil Şen Gürer

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ülkelerin toplumsal olarak kalkınmasıyla eğitimlerinin niteliği arasında paralellik olduğu söylenebilir. Özellikle sanayileşme sürecini tamamlamamış ülkelerde mesleki ve teknik eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu sebeple ekonomik kalkınmayı sağlayan sanayinin kurulmasında, geliştirilmesinde ve teknolojinin ilerlemesinde mesleki ve teknik eğitimin önemi büyüktür. Bunun sebebi, sanayiye nitelikli iş gücü kaynaklarının başında mesleki ve teknik eğitim kurumlarının gelmesidir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının hedefi, öğrencilere alanla ilgili akademik ve mesleki beceriler kazandırmaktır. Kısacası öğrenci mesleki ve teknik okulların herhangi bir alanından mezun olduğunda o alanla ilgili temel bilgi ve becerilere sahiptir. Bu durumun, ülkede nitelikli iş gücünün artmasında büyük etkisi vardır (Canbaz, Kerkez, Suna, Numanoğlu ve Özer, 2020; Özsoy, 2007).

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin gelişimi incelendiğinde 1990'lı yılların sonunda neredeyse her iki öğrenciden biri mesleki eğitimi tercih eder duruma gelmiştir (Özer, Çavuşoğlu ve Gür, 2011). Öğrenci sayısının bu kadar yüksek oranda olduğu eğitim kurumları arasında olan mesleki ve teknik liselerde öğrenci başarısı ve motivasyonu oldukça büyük önem taşımaktadır.

Öğrenci motivasyonu ve başarısına etki eden değişkenlere bakıldığında öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Bireyin geleceğe yönelik hedefleri onun bütün eylemlerinde seçimlerini etkiler, geliştirir veya engel olabilir. Gelecek hakkındaki beklentiler ve endişeler, güncel kararların alınmasında büyük öneme sahiptirler (Nurmi, 1991).

Her insan, yaşamakta olduğu şimdiki zamanın yanında geleceğe yönelik bir hedefe sahiptir. İnsan, belleğini kullanarak geçmişi hatırlayabilir ve geleceği canlandırabilir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve aile beklentileri gibi değişkenler yakın ya da uzak geleceğe ait hedefleri belirlemesinde oldukça etkilidir. Bireylerin şimdiki zamanla ilgili davranışlarını motive etme ve geleceğe yönelik hedef ve beklentilerini belirleme süreçlerini etkileyen faktörler araştırıldığında ilgili literatürde "gelecek zaman perspektifi" ve "algılanan araçsallık" kavramları karşımıza çıkmaktadır (Husman ve Shell, 2008; Husman ve Lens, 1999; Leondari, 2007). Ayrıca ilgili literatürde bu iki kavram başarı motivasyonu beklenti değer kuramı ile ilişkilidir. Bu kavramlar literatürde şu şekilde açıklanmaktadır.

Gelecek zaman perspektifi kavramı "gelecek hedefleriyle ilgili mevcut beklentiler ve inançlar" (Husman ve Lens, 1999), ya da "insanların kişisel gelecekleriyle ilgili hissetme, düşünme, tasarlama ve şimdiki zamandaki davranışları için gelecekte gerçekleştireceklerini planladıkları davranışları dikkate alma düzeyleri" (Lomranz, Shmotkin, & Katznelson, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendisi için öngördüğü gelecek, hedeflerini belirleme ve bu duruma uygun davranışlar oluşturmada çok önemli bir konumdadır (Nuttin, 1964).

Algılanan araçsallık, beklenti değer teorisinde çok önemli bir konumda olmakla beraber (Atkinson, 1957; Vroom, 1964; Akt, Özçetin, 2010) gelecek hedefler ile şimdiki zaman içinde yapılan eylemlerin algılanan faydası arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Husman ve diğerleri, 2004).

Wigfield ve Eccles (2000), **beklenti değer kuramında** motivasyonun kaynağını bireylerin üstlendikleri bir görevi başarmaları sonucu elde edecekleri beklentileri ile ilgili algıları olarak ifade etmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye'de başarı amaçları beklenti değer kuramı temel alınarak öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin incelendiği araştırma sayısı sınırlıdır. Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin kalkınmaya etkisi ve eğitimdeki yeri göz önünde bulundurulduğunda, mesleki ve teknik eğitim sürecinde öğrenci başarısı ve öğrenci motivasyonu kavramlarının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu kavramları etkileyen geleceğe dönük öğrenci hedeflerinin önemi artmaktadır. Literatürde meslek lisesi öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmanın amacı mesleki ve teknik lise elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini belirlemektir. Ancak ilgili literatür göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin ortaya çıkartılması amaçlanmış ve öğrencilerin mesleki alana ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın yön ya da kapsamının belirlenmesi veya sahip oldukları gelecek zaman perspektifi özellikleri üzerinde durulmamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki hedefleri nelerdir?
2. Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik akademik hedefleri nelerdir?
3. Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik sosyal yaşam konusunda hedefleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışma mesleki ve teknik lise öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini var olduğu şekliyle derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından durum çalışmasına uygun olduğu söylenebilir (Creswell, 2020).

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de, Batı Karadeniz Bölgesi'nde, bir şehir merkezinde bulunan, mesleki ve teknik lisede okuyan öğrencilerden oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüleceği okulda elektrik ve elektronik teknolojileri alanında 4 sınıf seviyesinden (9., 10., 11. ve 12. sınıf) tabakalı örnekleme yöntemiyle rastgele olarak seçilen dört öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Toplam katılımcı sayısı 16 öğrencidir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ayrıca görüşme yapılan katılımcıların tamamı erkektir.

Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini ortaya çıkarmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme soruları bir eğitim programları ve öğretimi alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman tarafından verilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme sorularında düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ve ailelerinden izin alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama olarak yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler öncelikle yazıya dönüştürülmüştür. Öğrencilerin cevapları araştırmacı tarafından kodlanıp, kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar ve kategoriler eğitim programları ve öğretimi alanındaki bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği güvenirlik formülü kullanılarak güvenirlik %90 olarak hesaplanmış ve kodlama güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçlarına göre, görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik mesleki anlamda alanla ilgili bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Aynı öğrenci grubunun akademik olarak kendilerinden yüksek bir beklentisinin olmaması ve geleceğe yönelik sosyal yaşama dair hedeflerinin bulunmaması dikkat çekici bir sonuçtur. Görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik mesleki anlamda hedeflerinin bulunduğunu ve bu hedeflerinin onlar için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Geleceklerini bir teknik eleman olarak tasarladıklarını ve sosyal yaşam içerisinde bu şekilde yer almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sonucu olarak meslek derslerinin kendileri için, kültür derslerinden daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı geleceğe yönelik okuduğu meslek alanıyla ilgili bir beklentisinin olmadığını ancak ileriye dönük farklı mesleklere sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu amaçla kültür derslerine ilgilerinin meslek derslerinden daha fazla olduğunu, çalışmalarını bu yönde yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak görüşme yapılan öğrenciler içerisinde ailelerinin ve öğretmenlerinin kendilerinden mesleki, akademik ve sosyal yaşam içerisinde beklentisinin yüksek olduğunu belirten öğrencilerin, bütün derslerde akademik ortalamalarının, sınıf ortalamasının üzerinde olduğunu belirtmişler ve geleceğe yönelik kendilerinden bir beklentiye sahip oldukların söylemişlerdir. Bu durumda, öğrencilerin hedef ve beklentilerini oluştururken aile ve öğretmenlerinin etkisinin azımsanmayacak nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Beklenti; geleceğe yönelik hedefler; mesleki ve teknik lise

Kaynakça

Canbaz, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V. ve Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi. 11*(21*).*

Creswell, J. W. (2020*). Nitel araştırma yöntemleri.* (Çev. M. Bütün, S.B.Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 2013)

Husman, J. ve Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist, 34*(2), 113-125.

Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. ve Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary educational psychology*, *29*(1), 63-76.

Husman, J. ve Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and individual differences*, *18*(2), 166-175.

Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New directions for adult and continuing education*, *114*, 17-26.

Lomranz, J., Shmotkin, D.ve Katznelson, D. B. (1983). Coherence as a measure of future time perspective in children and its relationship to delay of gratification and social class. *International Journal of Psychology*, *18*(1-4), 407-413.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çeviri Editörü: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi, 1994)

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, *11*(1), 1-59.

Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta psychologica*, *23*, 60-82.

Özçetin, N. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin ingilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin ingilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özer, M., Çavuşoğlu, A. ve Gür, B. S. (2011). *Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000'li yıllar*. B. S. Gür (Ed.). 2000'li yıllar: Türkiye'de eğitim içinde (ss. 163-192). İstanbul: Meydan Yayıncılık.

Özsoy, C. (2007). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68-81.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Özel Yetenekli Öğrenenler için "Çocuklar İçin Felsefe" Eğitiminin Anlamı

Burak Aydoğan

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Felsefe, yaşamı, varlığı, toplumu ve insanı anlama çabası olarak tanımlanabilir. Neredeyse bütün topluluklar hayatı ve evreni açıklama çabasına girişmişlerdir (Cevizci, 2017). Bu açıklama çabası günümüzde de devam etmektedir. Yaşamın her alanında olması sebebiyle de günümüzde felsefi düşünme becerileri önemli görülmektedir. Bu nedenle bugün birçok ebeveyn çocuklarının felsefe pratiği yapmasını istemektedir. Ülkemizde de son yıllarda "Çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi" popüler hale gelmiştir. Birçok özel okul ve eğitim merkezlerinde çocuklar için felsefe eğitimi verilmektedir. Özel yetenekli öğrenenlerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri'nde de öğrencilerin isteği doğrultusunda çocuklar için felsefe atölyeleri yapılmaktadır.

Çocuklar için felsefe eğitimi dünyada da çok eski bir geçmişe sahip değildir. Ülkemizde de son zamanlarda öğrenenlerin merkeze alındığı uygulamaların artmasıyla popüler hale gelmiştir. Columbia Üniversitesi felsefe profesörü olan Matthew Lipman, felsefenin küçük yaşlardan itibaren yapılması gerektiğini düşünüyor. Bu düşüncesini temele alarak ilkokul öğrenenlerine uygulamalar yapan Lipman bu konuda başarılı sonuçlar alınca çocuklar için felsefe eğitimi üzerine çalışmalarına devam ediyor. Günümüzde 50'yi aşkın ülkede çocuklar için felsefe eğitimi yapılıyor ve bu sayı günümüz eğitim sistemlerinin eleştirilmesinin de etkisiyle günden güne artıyor (Yılmaz ve Bilican, 2021).

Çocuklar için felsefe eğitimi bir uyarandan hareketle; bu uyaran hikâye, bir haber, bir görsel ve bir video olabilir; öğrenenler birbirleriyle iletişime geçer, fikirlerini tartışır, deneyimlerini paylaşır, farkındalığa ulaşır ve yorumlamalar yapar (Direk, 2008). Akkocaoğlu Çayır'a (2021) göre çocuklar için felsefe eğitiminin öğretme amacı yoktur. Uyaranın temel aldığı konu hakkında katılımcılara, düşünme, sorgulama ve tartışma imkânı sunar. Katılımcılara sorgulama, eleştirme imkânı sunduğu için konu ya da kazanımı öğrenciye direkt olarak kazandırmayı amaçlamaz. Tartışılan konuda katılımcıların derinlemesine düşünmesine ve farkındalık kazanmasına yardımcı olur. Sonuç olarak çocuklar için felsefe eğitimi, kolaylaştırıcıların öğrenenlere bir şey öğretmesini amaçlamaz. Katılımcıları eleştirel düşünme, problem çözme, açık fikirlilik, meraklılık, şüphede bulunma, nesnellik gibi süreçleri kullanarak kendilerinin bir çıkarımda bulunmasına yardımcı olur.

Alanyazın incelendiğinde çocuklarla felsefe eğitimi üzerine birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Zulkifli ve Hashim (2020) Malezya 'da çocuklar için felsefenin öğrenenler arasındaki eleştirel düşünceyi geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Türksoy (2020) ortaokul düzeyinde çocuklar için felsefe eğitiminin fen eğitiminde öğrenenlerin kavramsal başarı, bilimsel süreç becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve bilimsel araştırmaya yönelik düşünceleri üzerindeki öğrenme süreçlerinde oynadığı rolleri araştırmıştır. Karadağ ve Demirtaş (2018) çocuklar için felsefe eğitiminin okul öncesi dönemdeki öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerine, okul türüne göre öğrencilerde fark oluşup oluşmayacağına ve çocuklar için felsefe eğitiminin etkililiğini araştırmıştır. Akkocaoğlu Çayır (2015) çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrenenlerindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkilerini araştırmıştır. Kefeli ve Kara (2008) çocuklar için felsefe yönteminin temel aldığı sokratik yöntemin sorgulamada etkililiğini ölçmeye çalışmışlardır. "Çocuklar için Felsefe" eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir fakat bu eğitimin hem özel yetenekli öğrenenler üzerinde hem de öğrenenler için çocuklar için felsefe dersinin anlamı konusunda çalışmalar yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle araştırmada özel yetenekli öğrenenlerin çocuklar için felsefe dersine yükledikleri anlam ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılacaktır. Olgubilim, farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasına olanak sağlayan bir araştırma desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2020). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve ölçüt örnekleme yöntem kullanılmıştır. Çocuklar için felsefe dersine en az 10 kez katılmış olma ölçüt örneklemeye temel alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Manisa Salihli Bilim ve Sanat Merkezi'nde çocuklar için felsefe atölyesinde en az 10 derse katılmış altıncı sınıf öğrenenler ile görüşmeler yapılacaktır.

Verilerin toplanması

Araştırmada veriler olgubilim desenine uygun olarak görüşme yöntemiyle toplanacaktır. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım & Şimşek, 2020: s. 68). Veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırma sorularını yanıtlayabilecek sorular olup olmadığını belirleyebilmek için ilgili alandan uzman görüşlerine başvurulacaktır. Görüşmeler öğrenenlerle birlikte belirlenen yer ve zamanda yapılacaktır. Görüşmeler öğrenenlerin izinleri doğrultusunda ses kaydı alınarak yapılacaktır. Araştırmanın geçerliğini artırmak ve daha derin analiz yapabilmek için görüşmelerin iki defa yapılması planlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilecek olan veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenecektir. İçerik analizi ile veriler ayrıntılı olarak incelenerek kodlara, kodlar arasındaki ilişkilerden temalara ulaşarak verilerin altında yatan olguların açıklanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2020).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli öğrenenler için çocuklar için felsefe eğitiminin anlamını ortaya çıkarmak amacıyla en az 10 çocuklar için felsefe dersine girmiş altıncı sınıf öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda çocuklar için felsefe dersine katılan özel yetenekli öğrenenlerin yaşantıları, özel yetenekli öğrenenlerin çocuklar için felsefe dersine ilişkin çıkarımları, özel yetenekli öğrenenlerin çocuklar için felsefe dersini bir uyaran doğrultusunda uygulayan kolaylaştırıcının rolü hakkındaki görüşleri ile ilgili veriler toplanacaktır. Verilerin incelenmesi ile birlikte elde edilen kodlar ve temalar düzenlenecek ve bu kodlar ve temalar doğrultusunda verilerin yorumlanması planlanmaktadır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre özel yetenekli öğrenenler ve çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: çocuklar için felsefe, P4C, özel yetenekli öğrenenler, felsefe eğitimi, anlam, kolaylaştırıcı

Kaynakça

Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (p4c) rehberi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma.* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cevizci, A. (2017). *Felsefenin kısa tarihi.* İstanbul: Say Yayınları.

Direk, N. (2008). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık

Karadağ, F ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı 'nın Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 19-40.

Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 339-357.

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4c) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). Nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık.*

Yılmaz, N., & Bilican, M. Y. (2021). *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Zulkifli, H. and Hashim, R. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 19 (2), 29-45.

Promoting Gender Equity through Teacher Education: A comparative Analysis of Turkish and American Pre-service Teachers' Perspectives

Pinar Kucukakin

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Inequitable educational experiences of girls are common across different countries and they face varying forms of social disadvantages and challenges (Nuamah, 2018). Gender perception and beliefs of teachers constitute a significant dimension of gender inequalities in education. Teachers share stereotyped assumptions in relation to abilities of the two genders, which results in differential treatment and sexist practices in classrooms (Chapman, 2002). In order to achieve gender equality in education and to create a gender-sensitive school environment, it is important to develop gender awareness and sensitivity among teachers (Erden, 2009; Esen, 2013). Prior research indicates that teachers have a lack of knowledge and skills to ensure gender equality in education due to insufficient or total lack of coverage of the topic in teacher education. Even in societies that have made significant progress in achieving gender equality, the structure and content of teacher education remains insufficient to create gender awareness among teacher trainees and to develop an egalitarian understanding of education (Sanders, 2001; Sanders, 2003; Lumadi & Shangwe, 2010; Zittleman & Sadker, 2002; Lahelma, 2011; Esen, 2013; Yıldız & Keçeci 2016). Studies conducted to examine the awareness of teacher candidates on gender in different countries have found that teacher candidates hold gender stereotypic views. Even so, it is also known that receiving education about gender issues gives positive results in developing an awareness and an egalitarian perspective in teachers (Esen, 2013; Yıldız & Keçeci 2016; Mistry & Sood, 2013; Schwarts & Siniscope, 2013).

The purpose of this cross-cultural study, then, is to explore the role and effects of teacher education in relation to raising gender awareness of prospective teachers. More specifically, the study examines the extent to which the teacher education programs in two different countries, Turkey and the USA in particular, prepare prospective teachers to be gender sensitive in their practices as teachers. Classrooms are complex social contexts where the social norms in the society are transmitted and re/produced through social interactions as well as planned educational activities. This detailed investigation contributes to both national and international literature by providing a comparative analysis of divergent experiences of prospective teachers at different teacher education programs. It is expected that the study will reveal the nature and quality of teacher education, social mechanisms and relations within the teacher education programs in shaping the gender norms of prospective teachers in two different countries. An examination of teacher education programs, from a gender equity perspective, and identifying prospective teachers' needs with respect to equitable classroom practices is the first step in policy efforts aimed at improving the quality of education for all. In this sense, it is expected that the study will have important implications for educational policies, school practices, and teacher education programs.

Yöntem

The study made use of multiple case study design, and qualitative research methods were utilized since this type of research examines the quality of relationships, activities, situations, or materials in-depth to obtain a complete picture of a particular context (Fraenkel and Wallen, 2003). Utilizing a multiple case study design, the present study examined how the experiences of student teachers at two different teacher education programs (in the USA and in Turkey) shaped their perspectives of gender issues in education.

Participants

Purposeful sampling strategy was utilized for the selection of participants in this study. Purposeful sampling strategy provides "information-rich" cases for an in depth analysis of the topic in question (Merriam, 2009). A total of 11

interviews were conducted with voluntary student teachers enrolled in an elementary education and social studies minor teacher certification program in a Midwestern University in the USA. In Turkey, 6 interviews were conducted with student teachers enrolled in Social Studies Teacher Education Department in a public university in Central Anatolia. Interviews with Turkish student teachers have not been completed yet.

Data Collection

Data on student teachers' perspectives of gender issues in education were collected through semi-structured interviews. All the interviews were conducted in a private room at the teacher education building in the USA. The interviews lasted 30-40 minutes. Responses of the interviewees were taped as they spoke and then transcribed by the researcher. To ensure anonymity, names of the participants were replaced with pseudonyms.

The interview protocol was developed by the researcher based on an extensive literature review. During the interviews student teachers talked about their experiences inside their teacher education programs and their views regarding how issues surrounding gender were embedded into the teacher education curriculum.

Data Analysis

The researchers analyzed and interpreted the collected data by carrying out a content analysis (Creswell & Plano Clark, 2007). At the initial stage, each interview was coded using an open coding method and categories and themes were generated in line with the emerging codes. In the second stage, researcher re-read and compared codes and categories to check the commonalities and differences across the data set and themes were refined. Naming of categorizations came from the interview questions, which were developed based on the related literature, and participant responses or the researcher's interpretations, as suggested by Merriam (2009). Lastly, themes suggested by the whole data set were combined and the findings were written up.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Participating student teachers in both countries acknowledged the importance of raising gender sensitivity of teachers through teacher education so that they can create a difference-friendly environment in their classroom. Student teachers believe that teacher education programs should assist them to develop a broader and deeper understanding of gender sensitive pedagogy. Considering the complexity of addressing differences through and within education, our analysis points to the critical role of teacher education in facilitating an intersectional and multicultural awareness of identity differences encompassing race, gender, religion and sexuality.

Preliminary findings showed that increasing teachers' level of gender awareness is an issue of great importance for the effective implementation of gender equality policies in both countries. American student teachers provided examples of gender stereotyping in American society at large and in school settings in particular. They criticized both implicit and explicit ways education perpetuates gender norms. They provided examples of the ways teachers' implicit biases regarding identity differences influence their expectations, attitudes and classroom practices. Once the interviews with the Turkish pre-service teachers are completed, a more comprehensive comparison can be done showing the role of teacher education in shaping gender perspectives of student teachers in two different countries.

Anahtar Kelimeler: Gender equity, Gender sensitive education, Teacher Education

Kaynakça

Banks, J. A. (2016). Multicultural education: Characteristics and goals. In Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds. 9th ed.). *Multicultural education : Issues and perspectives (pp.2-23*). John Wiley & Sons, Inc.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Routledge and Kegan Paul, London.

Britzman, D. P. (2003). The structure of experience and the experience of structure in teacher education,". In *Practice makes practice : A critical study of learning to teach (pp.*45-73). Albany : State University of New York Press.

Chapman, K. (2002). *The sociology of schools*. Routledge.

Colclough, C. (2004). Achieving gender equality in education: What does it take? *Prospects*, *34*, 3-10.

Colclough, C., Al-Samarrai, S., Rose, P., & Tembon, M. (2003). *Achieving education for all in Africa: Costs, commitment and gender.* Ashbourne: Ashgate Press.

Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousands Oaks, CS: SAGE Publications, Inc.

Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers?. *Teaching and teacher education*, *25*(3), 409-414.

Esen, Y. (2013). A study for developing gender sensitivity in pre-service teacher education. *Eğitim ve Bilim-Education And Science*, *38*(169), 280-295.

Fraenkel, J. & Wallen, N. (2003). *How to design and evaluate research in education (5th ed.).* New York: McGraw Hill.

Lahelma, E. (2011). Gender awareness in Finnish teacher education: an impossible mission?. *Education Inquiry*, *2*(2), 263-276.

Lumadi, M. W., & Shongwe, S. S. (2010). The Need for Training Gender-Sensitive Teachers: Addressing Education Challenges for Gender Sensitive National Development. *Contemporary issues in education research, 3(3),* 41-50.

Mahlase, S. M. (1997*). The careers of women teachers under apartheid.* Harare: SAPES Books.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nuamah, S. A. (2018). The makings of feminist schools across the globe. *Phi Delta Kappan*, *100*(2), 51-53.

Sanders, J. (2002). Something is missing from teacher education: Attention to two genders. *Phi Delta Kappan*, *84*(3), 241-244.

Sanders, J. (2003). Teaching gender equity in teacher education. *The Education Digest*, *68*(5), 25-29.

Sirota, Sandra L. (2019). "From the Curriculum to the Classroom: The Urgent Need for Preservice Human Rights Teacher Education in the United States." *Journal of Human Rights, 18*(3), 325–38.

Smith, E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, *16*(3), 45-50.

Tezer Asan, H. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Journal: Feminist Critique/Fe Dergi: Feminist Elestiri*, *2*(2), 66-74.

Yıldız, E., Keçeci, O. (2016). Ege üniversitesi spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *9*(47), 986-998.

Zittleman, K., Sadker, D. (2002). Gender bias in teacher education texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education*, *53*(2), 168-180.

Robotik ve Üç Boyutlu Araçlar ile Desteklenmiş Fen Öğretiminin BİLSEM Öğrencilerinin Mühendislik ve Proje Tasarım Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Cüneyt Akyol — MEB

Fazilet Karakuş — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilginin artış hızına paralel olarak teknolojinin de hızla gelişmesiyle hayatımıza yeni ürünler girmeye başlamıştır. Örneğin üç boyutlu (3D) yazıcılar ve robotik araçlar (RA) bu teknolojik ürünlerden bazılarıdır. Son zamanlarda üç boyutlu (3D) teknolojiler de bu gelişim hızından çok etkilenmiş ve birçok alanda bu teknolojiler kullanılmaya başlanmıştır. 3D yazıcılar son yıllarda eğitim alanında da oldukça sık kullanılmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) başta olmak üzere birçok okulda kullanılmaya başlamıştır. 3D yazıcıların verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin 3D tasarım programlarını da öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin kendi fikirlerini 3D yazıcılar aracılığı ile somut modellere dönüştürmesinin, öğrencilerin hayal gücünü geliştirebileceği ileri sürülebilir. 3D yazıcılar ile öğrenciler hayalini kurdukları veya ders kapsamında öğrendikleri soyut bilgileri somutlaştırabilmektedir. Brown (2015)' a göre özellikle fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinliklerinde öğrencilerin yeni fikirler üretmeye ve çalışmaya yönelik olarak motivasyonlarının artış göstereceği, öğrencilerin kendi tasarladıkları objelere dokunabilmesinin de öğrenciler için benzersiz bir deneyim imkânı sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda 3D yazıcılar öğretim sürecinde öğrenme nesnelerinin üretimini kolaylaştırmalarının yanında öğrenci temelli etkinlikleri zenginleştirerek tasarım süreçlerine yönelik bilgi düzeylerini ve beceri gelişimlerini olumlu yönde desteklemek amacıyla da kullanılabilirler. Örneğin, proje tabanlı eğitim etkinliklerinde ortaya konulan çözümlerin hayata geçirilmesinde 3D yazıcılardan faydalanılarak öğrenme deneyimi için yeni bir görüş açısı ortaya konulabilir. Öğrencilerin proje sürecinde karşılaşacakları güçlükleri tasarımları üzerinde görebilmeleri de mümkün olabilmektedir. Tasarlayacakları bir nesneyi sorgulamak öğrencilerin tasarımdaki hataları kolaylıkla tespit etmelerini sağlarken bu durum aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı, pratik bir şekilde değerli problem çözme becerilerini kazanmalarını sağlar (Kökhan, & Özcan, 2018). 3D yazıcılardan bir tasarımın çıktı alınması için öncelikle ürünün veya prototipin tasarım programlarında oluşturulması gerekmektedir. 3D teknolojilerin yanı sıra robotik araçların da eğitim öğretim açısından işlevsel olacağı düşünülmektedir. Robotlar fen eğitiminde öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirecek potansiyele sahip popüler teknolojik araçlardandır (Sullivan, 2008).

Robotik bileşenler öğrencilerin bilimsel okuryazarlık, kodlama, tasarım ve sorgulama becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Sullivan' a göre robotlarla öğrenme/öğretme bilimsel okuryazarlığın üç amacı ile yakından ilişkilidir bunlar *i)* hesaplama, kestirme, müdahale ve gözlem becerilerini aktif olarak kullanma, *ii)* robotik bileşenler ile çalışan öğrencilerde teknolojik tasarım ve bilgisayar programlama aktivitelerinde sorgulamayı teşvik etme, *iii)* öğrencilerin sistemlerle ilgili öğrenmelerinde kolaylık olarak ifade edilebilir. Robotik kitler ve kontrol kartları, üzerlerindeki motorlar veya entegre sensörler ile bu alanda kullanılmakta öğrencilerin daha çok yazılım ve programlama konusunda becerilerini ortaya koymaları beklenmektedir. Oysaki bu robotik bileşenler gerek barındırdıkları dahili sensörler gerekse entegre edilebilen sensörler vasıtasıyla fen bilimleri dersinde çok rahat kullanılabilmektedir. Ayrıca bu sensörler öğrencilere doğru anlatıldığı takdirde gündelik yaşam problemlerini de çözmek için bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Örneğin piyasada çok talep gören Lego Mindstrom ev3 kiti, içerisinde ultrasonik, renk, mesafe ve gyro sensörler bulunmaktadır. Bu sensörler kısıtlı da olsa fen bilimleri dersinde entegre edilerek öğretimsel bir materyal olmaları sağlanabilir. Aynı zamanda bu araçlar gündelik yaşam problemlerini çözmek için projeler geliştirmede de kullanılabilir. Tüm bu yazılanlar ışığında hem 3D teknolojilerinin hem de robotik araçlar ve sensörlerin bütünleştirilerek kullanılmasının özel yetenekli öğrencilerin mühendislik tasarım (MTS) ve proje geliştirme süreçleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu teknolojilerin sadece eğlence, yarışma, çeşitli ürünler oluşturmak için kullanılan araçlar olmadığını bu araçların öğretim sürecinde öğrencilerin MTS ve proje geliştirme becerilerinin gelişimde kullanılabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık becerilerinin gelişmesi yanı sıra onların gündelik yaşam problemlerine yönelik tasarladıkları veya ortaya koydukları problemlerin çözülmesinde bu araçların hem yol gösterici hem de süreci kolaylaştırıcı özelliği olacağı beklenmektedir. Öğrencilere her iki teknolojiyi entegre ederek fen bilimleri dersine yönelik öğretimin yapılması, öğretim sürecinde elde ettikleri becerileri gündelik yaşam problemlerinin çözümünde nasıl kullandıkları, bu teknolojilerin öğrencilerin MTS ve Proje tasarım süreçlerine ne gibi katkısının olduğunu anlamak üzerine desenlemiş bu nitel çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin 3D teknolojileri ve RA bütünleştirme süreçlerinde gündelik yaşam problemlerine yönelik çözüm üretirken MTS ve proje süreçlerine ilişkin ne gibi durumlar yaşadıklarını araştırmaktır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin iç içe geçmiş tekli durum modeli kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, raporlar gibi farklı veri araçları ile derinlemesine incelediği, durumun veya durumların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell 2007). Yin (2014) durum çalışmalarını; bütüncül tekli durum çalışması, iç içe geçmiş tekli durum çalışması, bütüncül çoklu durum çalışması, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olmak üzere dört türe ayrılmaktadır. Araştırmacı olay ve olgulara ilişkin nasıl? ve niçin? sorularına odaklanacağı ve olayı veya olguyu kendi doğal şartlarında incelemek istediği zaman durum çalışması kullanılabilir (Yin, 1984). Çalışmada; öncelikle öğrencilerin nitel temelli sürece ilişkin durumlarının belirlenmesi, ardından bir program uygulanması buna paralel olarak iki farklı teknolojiyi bütünleştirerek proje geliştirme ve mühendislik tasarım süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlandığından bu araştırma için yöntem olarak durum çalışmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin 3D teknolojileri ve robotik araçları fen bilimleri dersinde bütünleşik olarak kullandıklarında proje geliştirme ve mühendislik tasarım süreçlerinin nasıl etkilendiği, bu süreçte ne gibi durumlar yaşadıkları ortaya konulmak istenmektedir. Çalışma grubu olarak Anadolu' da bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF) döneminde olan sekiz ortaokul öğrencisi belirlenmiştir. Araştırmada nitel veriler öğrenci görüşme soruları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları on adet ön görüşme, on beş adet son görüşme soruları şeklinde hazırlanmış ve gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca yine araştırmacı tarafından geliştirilen mühendislik ve proje tasarım süreci değerlendirme rubriği, gözlemci öğretmen değerlendirme formu kullanılmıştır. Adı geçen ölçme araçlarının da geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde frekans dağılımı ve açık uçlu sorular için içerik analiz yöntemi uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süreci halen devam etmekte olup bulgular ve sonuç kısmının kongre tarihine kadar tamamlanması planlanmaktadır. Öğrencilerin mühendislik tasarım süreci ve proje tasarım süreçlerinde ne gibi durumlar yaşadıkları belirlenmeye çalışılacaktır. Katılımcı öğrencilerin bu süreçte mühendislik tasarım becerilerinin gelişeceği, ortaya koydukları gündelik yaşam problemlerine dair çözümlerin nicelik ve nitelik olarak artacağı beklenmektedir. Sıcaklık, pH, iletkenlik, ultraviyole ışık (UV), nem vb. sensörleri öğrenen ve bu sensörleri çeşitli robotik araçlara entegre ederek deneyler yapan öğrencilerin farklı gündelik yaşam problemlerine ilişkin çözümler sunacağı öngörülmektedir. Robotik araçlar ve 3D teknolojileri kullanılarak işlenen fen bilimleri dersinde elde ettikleri becerilerin ayrıca öğrencilerin çözümlere ilişkin prototip tasarlama, tasarladıkları prototipleri test etme, test sonuçlarını sunma becerilerinin niteliksel olarak artması bu çalışmada beklenen diğer sonuçlardandır.

Anahtar Kelimeler: Robotik araçlar, 3D teknolojileri, mühendislik tasarım süreci , proje tasarım, BİLSEM

Kaynakça

Brown, A. (2015). 3D printing in instructional settings: Identifying a curricular hierarchy of activities. *TechTrends, 59*(5), 16-24.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev.). 3. Baskı. Pegem Akademi.

Kökhan, S. & Özcan, U. (2018). 3D yazıcıların eğitimde kullanımı. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 2* (1), 80-85 . https://dergipark.org.tr/en/pub/bestdergi/issue/37869/437548

Sullivan, F. R. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(3), 373–394.

Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3rd. ed). Sage Publications.

Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed). Sage Publications.

Bridging the Digital Divide in Migrant Education

Aylin Akınlar — Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Merih Ugurel-Kamisli — Ted Üniversitesi
Hilal Seda Yildiz — Ted Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

On top of the already existing difficulties, the current Covid-19 epidemic has greatly increased the vulnerability of immigrants and refugee students. The Coronavirus (COVID-19) pandemic has affected education worldwide and caused the closure of schools and universities all around the world. Over a billion students and youth's education have been interrupted, and most have had to pursue education online. While the pandemic has revealed the fragility of the education systems to the possible unexpected global crisis, the presence of inequality and the digital divide in access and use of digital technology has also become more salient than before. Those already disadvantaged experienced the digital divide deeper since they could not access computers, the internet, nor had the skills or support from the household to continue their education from home. This review highlights the relationship between migration, displacement, and education and investigates the issues of social justice, inequity, and access to education which has been exacerbated recently with the COVID-19 pandemic and taken on a new dimension with the digitalization of education specifically for refugees among other immigrants.

Yöntem

A scoping review is defined for this study as a type of research synthesis that aims to map the literature on this specific topic or research area and provide an opportunity to identify key concepts, gaps in research, and types and sources of evidence to inform practice, policymaking, and research (Daudt, Mossel, & Scott, 2013). Due to the broader representation of diverse populations, this review is predominantly contributed by reports from international organizations such as the OECD as well as the current literature.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings describe the democratization of education through digital technologies and address the use of Technology Enhanced Learning (TEL) and Information and Communication Technologies (ICTs) in practices of inclusion and adaptation of refugee migrants. In addition to this, the review introduces some accessible, sustainable, and effective practices that could help displaced adults and children overcome the negative effects and inequalities experienced by migration. The idea that critical pedagogy provides a firm ground and implications for multicultural education is emphasized. Solutions and recommendations regarding program, curriculum and syllabi development are presented to create a much more inclusive ecosystem for displaced people.

Anahtar Kelimeler: Digitalization of education, digital divide, refugee experiences, Covid-19, critical pedagogy

Kaynakça

Alam, K., & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants: A case in regional Australia. Information Technology and People, 28(2), 344-365. https://doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083

Arar, K., Kondakci, Y., & Streitbieser, B. (2020). Higher education for forcibly displaced migrants, refugees, and asylum seekers. Higher Education Policy, 33, 195-202. https://doi.org/10.1057/s41307-020-00184-z

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. International Journal of Social Research Methodology, 8(1), 19-32.

Asongu, S. A., Orim, S. M. I., & Nting, R. T. (2019). Inequality, information technology, and inclusive education in sub-Saharan Africa. Technological Forecasting and Social

Change, 146, 380-389. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.06.006

Author (2017). Blinded for the purpose of review.

Author et al. (2018). Blinded for the purpose of review.

Bandyopadhyay, S. & Grittayaphong, P. (2020, December 22). Educational attainment of

immigrants at the national and eight district levels.

https://www.stlouisfed.org/publications/regional-economist/

Banks, J. A. (2019). An introduction to multicultural education. Pearson.

Brooks, A. K. (2019). Agential realism in a community-based organization in Mexico: An

ethico-onto-epistemology of emancipatory learning. Adult Education Quarterly, 69(1), 42-59. https://doi.org/10.1177/0741713618815579

Chykina, V. (2019). Educational expectations of immigrant students: Does tracking matter?

Sociological Perspectives, 62(3), 366-382. https://doi.org/10.1177/0731121419828397

Daudt, H. M., van Mossel, C., & Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. BMC Medical Research Methodology, 13(1), 1-9.

Drenoyianni, H. (2006). ICT in education: The opportunity for democratic schools?

European Journal of Vocational Training, 39(3), 5-20.

European Commission (2020). Action plan on Integration and Inclusion 2021-

2027. https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/

Eurostat (2020). Migrant integration statistics. Education.

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant

European Union Agency for Fundamental Rights (2019): Integration of young refugees in the

EU: Good practices and challenges. https://fra.europa.eu/en/publication/2019/integration-young-refugees-eu-goodpractices-and-challenges

Feliciano, C., & Lanuza, Y. (2016). The immigrant advantage in adolescent educational

Expectations. International Migration Review, 50(3), 758-92. https://doi.org/10.1111/imre.12183

Freire, P. (1993). Pedagogy of the oppressed. Continuum Books.

Garrahan, S. (2017). We're expanding 'Read to Kids' to empower Syrian refugees.

https://www.worldreader.org/blog/

Giroux, H. A. (2020). On critical pedagogy. Bloomsbury Academic, an imprint of

Bloomsbury Publishing Plc.

Habibi, F., & Zabardast, M. A. (2020). Digitalization, education and economic growth: A

comparative analysis of the Middle East and OECD countries. Technology in Society,

63, 101370. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101370

.... (to be continued)

Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlilikleri ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları, Tutumları ve Kaygıları arasındaki ilişki

Müge Aydın

MEB

Tuba Akpolat

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel gereksinimi olan bireyler, akranlarından bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak farklı ihtiyaçları bulunan bireylerdir (Kargın, 2004). Özel eğitimin amacı, farklı ihtiyaçları olan bireylerin, temel yaşam becerileri edinerek, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime hazırlanmalarının sağlanmasıdır (ÖEHY, 2006). Özel eğitimin amacı, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin hayata entegre olabilmeleri için yeterliklerini fark etmelerini ve sosyal hayat içinde farklılıklarıyla var olabilmelerini sağlamaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarıyla sosyalleşmesi ve kendi yeterliklerinin farkına varması kaynaştırma eğitimi yoluyla sağlanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başladığı günden günümüze kadar farklı uygulamalar gündeme gelmiştir. Bunlar kaynaştırma, normalleştirme ve bütünleştirmedir. Bu anlamsal farklılık kaynaştırma kavramının ayrıştırma yaklaşımından uzaklaşması şeklinde yorumlanabilir (Batu ve Uysal, 2009). 20. yüzyılın başlarında hakim olan "farklı ama eşit" anlayışı engeli olan bireylerin farklı okullarda eğitim görmelerine imkan sağlamıştır. Bu durum özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim hakkı konusunda diğerleriyle eşit olmasını sağlamıştır. Fakat hakim olan anlayış, engelli bireylerin engeli olmayan bireyler içinde eğitim göremeyecek kadar farklı olduğudur (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004). 1970'lerde normalleşme anlayışı gelişmiştir. Bu anlayışla, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler diğerleri ile aynı sınıflarda eğitim görmeye başlamışlardır. Eğer özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin performansı diğerlerinin programını yürütebilecek düzeyde ise kaynaştırılmıştır, değil ise destek oda açılarak eğitime devam edilmiştir. Bu anlayışta özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin diğerleri ile aynı sosyal ortamı paylaşması olumlu bir gelişme olarak görülmüştür. 1980'lerde ise kaynaştırma özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin sınıflarda bulunmasının yanı sıra performansı ölçüsünde eğitim öğretim etkinlikleri içinde de bulunması anlayışını getirmiştir. Böylece özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için farklı sınıflarda farklı eğitim yerine, aynı okullarda eğitimin özelleşmesi sağlanmıştır (Batu ve Uysal, 2006).

Kaynaştırma eğitimi, her öğrencinin, özellikle marjinalleşme ya da başarısızlık riski altında olanların, çeşitli, özel ve benzersiz özelliklerine yanıt verebilen bir eğitim sistemidir (Opertti ve Brady, 2011). Etkili öğretimlerin tümü, sınıftaki tüm öğrenciler için en iyisini elde etme arzusu ve olumlu tutumla başlamaktadır. Barnes (1999), başarılı sınıfların yönetimi ile ilgili olumlu düşünce ve davranışların etkisine vurgu yapmaktadır. Kaynaştırmanın başarısı ya da başarısızlığında eğitimcilerin tutumları kadar kaygıları da önem taşımaktadır (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). Öğretmenler, sınıfta zorluklarla karşılaştıklarında, karşılaştıkları zorlukları tanımaları ve onlara yönelik mantıklı adımlar atmalarını sağlamak için objektiflik yetilerini geliştirmelidirler. Bazı öğretmenler, sınıflarındaki özel öğrencilere karşı daha az olumlu tutumla sınıflara girebilmektedirler. Bir öğrenciye özel eğitim ihtiyacı tanısı konulduğunda, öğretmenlerin kaygısı artabilir ve beklentilerinin düşmesine neden olabilir. Fakat bu tür tanıların, geniş tanımlayıcılardan daha fazlası olmadığını unutmamak gerekmektedir. Olumlu öğretmenler, öğrencilerinin hepsinin öğrenmesini bekler ve optimum performans seviyelerine ulaşmalarını sağlamaya çalışırlar. Elbette bu tüm öğrencilerin aynı hızda öğrenebileceği ya da benzer yetenekler, çıkarlar ya da ihtiyaçları olacağı anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte, bir başlangıç noktası olarak, öğretmenler birincil sorumluluklarının, öğrenmeye karşı en büyük direnç gösteren öğrenciler de dahil olmak üzere sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak olduğunun farkına varmalıdır (Rose ve Howley, 2007).Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel eğitim programı yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimne ilişkin duyguları,tutumları ve kaygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi önemlidir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden İlişkisel Tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu aynen resmetmeyi amaçlamaktadır (Karasar,1998). İlişkisel Tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar,2003).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş, İstanbul ili Beyoğlu, Fatih ve Şişli ilçelerinde devlet okullarında görev yapan 201 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar, Kaygılar Ölçeği ile Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar, Kaygılar Ölçeği, ilk olarak Forlin, Earle, Loreman, Sharma (2011) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 15 maddeden oluşmakta ve dörtlü likert tipi derecelendirme içermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) yapmıştır. Uyarlama ölçek 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar ve kaynaştırma eğitiminde kaygılar olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla α=.86, α=.88 ve α=.85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı α=.88'dir.Dolayısıyla ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğretmenler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği, İlik ve Sarı (2018) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 38 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Bep Hazırlık öncesi, Bep hazırlama aşaması, Bep'e Aile katılımı ve Bep'in uygulanması ve değerlendirilmesi olarak isimlendirilmiştir. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla α=.93, α=.96, α=.93, α=.97 olarak hesaplanmıştır. Toplam ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı ise α=.98'dir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yapılarının kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS26 paket programı üzerine işlenmiştir. Veri setinin normallik varsayımının sağlanıp sağlamadığı incelenmiştir. Normallik varsayımına basıklık çarpıklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidel (2013), veri setinin normallik varsayımını sağlayabilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.5 aralığında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle veri setinin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duyguları, tuutmları ve kaygıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin Duyguları, tutumları ve Kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlilikleri alt boyutlarından bep aşaması, bep yeterlilikleri, Bep öncesi, Bep aile katılımı ve Bep değerlendirme düzeylerine göre daha yüksektir. Genel olarak öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Bep yeterlilikleri cinsiyetlerine medeni durumlarına eğitim durumlarına, branşlarına, yaşlarına ve kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Yine öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duyguları,Tutumları ve kaygıları cinsiyetlerine,medeni durumlarına eğitim durumlarına , branşlarına ,yaşlarına ve kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır.Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Özel gereksinimli Öğrenci, BEP, Tutum, Kaygı

Kaynakça

Akpolat, T., & Oğuz, E. (2021). Eğitim Planlaması, Ekonomisi ve Politikalarının Türkiye'de Uygulamaya Yansımaları. İçinde

Armstrong, F. (2008). 'Inclusive Education' in Richards, G. and Armstrong, F. (eds). *Key Issues for Teaching Assistants: Working in Diverse and Inclusive Classrooms,* Routledge.

Barnes, R (1999). *Positive Teaching, Positive Learning.* Routledge.

Batu, S. & Uysal, A. (2006). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme, (ed. A. Gönül Akçamete) içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ankara: Kök Yayıncılık.

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The senriments, attitudes, and concerns about ınclusive education revised (SACİE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.

Karasar, N. (1998). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi.* Pars Matbaacılık Sanayi.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

ÖEHY. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı: 31.05.2006, 26184. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm

Rose, R., & Howley, M. (2006). *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms.* Sage.

Smith, T.E.C., Polloway, E., Patton, J.R. & Dowdy, C.A. (2004). Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings. (Fourth edition). Boston: Pearson.

Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Metaforik Algıların İncelenmesi

M. Emir Rüzgâr

Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen niteliği, bir eğitim sisteminin başarısında en önemli etkendir. Başka bir deyişle, bir eğitim sisteminin diğer bütün ögeleri nitelikli ve iyi planlanmış olsa bile öğretmenlerin iyi yetiştirilememiş olması sistem için büyük bir handikap oluşturur. Öğretmen niteliği ise mesleki kıdem, alınan eğitim gibi etkenlerle birlikte öğretmenin öğrenci özelliklerine uygun bir şekilde sınıf ortamında kullanma yetisine sahip olduğu materyal, yöntem, araç vb.inin zenginliğine bağlıdır. Kuşkusuz, öğretmenlerin günümüzde kullanabileceği materyallerden biri de sinema filmleridir. Öğrenci erişisine katkı sağlayacak türden filmlerin sınıf ortamında öğretimsel bir araç yahut materyal olarak kullanımı ise öğretmenlerin filmlere yönelik algılarına bağlıdır zira filmleri öğretimsel materyal olarak görmeyen bir öğretmenin onları etkili bir şekilde sınıfta uygulayamaması kaçınılmaz bir sonuçtur. Dolayısıyla sinema filmlerinin eğitsel-öğretimsel etki ve güçleri eğitim bilimleri alanyazınında sıklıkla incelenen bir araştırma konusu haline gelmiştir. Öte yandan eğitsel süreçlerin farklı boyutlarını eğitsel paydaşların bu süreçlere yönelik metaforları doğrultusunda inceleyen araştırmaların sayısında gözle görülür bir artış olmuştur. Bu tür araştırmalar, eğitsel ögelere yönelik eğitim sürecinin içinde yer alan aktörlerin bakış açılarını metaforlar yoluyla inceleyerek eğitime ilişkin kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Eğitim bilimleri alanyazınında sinema filmlerinin eğitimsel-öğretimsel değerine yönelik ilgide ve ayrıca metafor çalışmaları yoluyla eğitim sürecinin farklı ögelerinin ele alınmasındaki artışa karşın bu araştırma için gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda sinema filmlerinin öğretimsel değerini metaforlar yoluyla inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı, sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik eğitsel paydaşların (eğitim fakültesi öğretim üyeleri, öğretmenler ve Eğitim Fakültesinde öğretim gören öğretmen adayları) algılarını metaforlar yoluyla çözümlemektir. Bu araştırma, öğretmenleri yetiştiren öğretim üyelerinin, eğitim pratiğinin günlük bazda birebir uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak eğitim fakültesi öğrencisi öğretmen adaylarının filmlere yönelik bakış açılarını onların sinema filmlerine yönelik metaforları aracılığıyla inceleyerek filmlerin birer öğretimsel araç ve materyal olarak kullanımına dolaylı olarak katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma tekniği olarak ise metaforlar işe koşulmuştur. Metaforlar, insanların bir durum, olgu vb.ine yönelik bakış açılarını açımlamada oldukça etkili araçlardır. Araştırmanın katılımcı grubu, kar topu örnekleme yöntemine benzer şekilde gönüllülük ilkesi esas alınarak oluşturulmuştur. Araştırmaya katılmaya davet edilen öğretim üyeleri, öğretmen ve öğretmen adaylarından gönüllü olarak araştırma formunu dolduranlar katılımcı grubunu teşkil etmiştir. Katılımcı grubu, 84 öğretmen adayı (%57.9), 23 öğretmen (%15.9) ve 38 öğretim üyesi (%26.2) olmak üzere 145 eğitim paydaşından oluşmuştur. Metafor araştırmalarında veriler yüz yüze veya çevrimiçi yolla toplanabilir. Halihazırda devam eden salgın süreci dikkate alınarak bu araştırmada veriler çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak Google Form aracılığıyla bir veri formu oluşturulmuştur. Bu formun ilk sayfasında katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmekte ve araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Ardından katılmayı kabul eden katılımcılara öğretim üyesi, öğretmen, öğrenci seçeneklerinden birini seçmelerini sağlayan bir soru yöneltilmiştir. Bu seçimi takiben katılımcılar; cinsiyet, yaş, branş, bölüm gibi analiz gücünü artıracak demografik sorulara yanıt vermiştir. Demografik bilgilerin ardından katılımcılardan şu tümceyi tamamlamaları istenmiştir: 'Sinema filmleri … gibidir çünkü …' Bu tümcede üç nokta ile boş bırakılan yerleri katılımcıların uygun gördükleri ifadelerle doldurmalarıyla veri toplama süreci sona ermiştir. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda 15 öğretmen adayının, altı öğretmenin ve altı öğretim üyesi olmak üzere 27 katılımcının araştırma sorusuna metafor dışında yanıt verdikleri görüldüğünden bu katılımcıların yanıtları veri setinden çıkarılmıştır. Böylece toplamda 118 katılımcıdan oluşan veri seti oluşturulmuştur. Açıklanan şekilde veriler toplandıktan sonra katılımcıların verdikleri yanıtlar içerik

analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda eğitsel paydaşların sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik algıları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli izin, araştırmacının bağlı bulunduğu yükseköğretim kurumunun Etik Kurul'undan temin edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sinema filmlerine yönelik metaforlarının incelenmesi sonucunda "Geniş Bir Bilgi Kaynağı Olarak Sinema Filmleri," "Eğlendirerek Öğreten Bir Araç Olarak Sinema Filmleri" "Öğretici bir Araç Olarak Sinema Filmleri" "Kalıcılığı Arttıran Bir Etken Olarak Sinema Filmleri" temaları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sinema filmlerine yönelik metaforlarının çözümlenmesi neticesinde "Yol Gösterici Olarak Sinema Filmleri," "Öğretici Bir Araç Olarak Sinema Filmleri," "Bakış Açısını Genişleten Bir Unsur Olarak Sinema Filmleri" ve "Hayali Bir Unsur Olarak Sinema Filmleri" olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Öğretim üyelerinin "Yol Gösterici Olarak Sinema Filmleri," "Öğretici Materyal Olarak Sinema Filmleri" ve "Kullanımına Dikkat Edilmesi Gereken Bir Araç Olarak Sinema Filmleri" temaları tespit edilmiştir. Oluşturulan temalar doğrultusunda öğretmen adaylarının sinema filmlerini öğretimsel açıdan güçlü ve etkili bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmenler ise sinema filmlerini öğretimsel bir araç olarak görmekle birlikte filmlerin öğrencilerin kişiliklerini etkilemedeki gücüne vurgu yapmışlardır. Son olarak öğretim üyeleri ise sinema filmlerinin öğretimsel kullanımında dikkatli olunması gerektiği hususuna dikkat çektikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sinema, Öğretim materyali, Metafor, Öğretim.

Kaynakça

Akiba, M., LeTendre, G. K. ve Scribner, J. P. (2007). Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries. *Educational Researcher, 36*(7), 369-387.

Berber, A., Anılan, B., Odabaş, İ. N. ve Alkan, D. (2019). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eğitimde Çizgi Filmin Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 1-28, doi: 10.17494/ogusbd

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44.

Ekici, G. (2016). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Mikroskop Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 615-636.

Giroux, H. (2008). Hollywood film as public pedagogy: Education in the crossfire. *Afterimage, 35*(5), 7-13.

Göker, N. (2017). *Türkiye'de Sinema Seyircisinin Film İzleme Alışkanlıkları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Kaya, E. ve Çengelci, T. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Filmlerden Yararlanılmasına İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 116-135.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'Coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 55-69.

Rice, J. K. (2003). Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes. Washington: Economic Policy Institute.

Silberman-Keller, D., Bekerman, Z., Giroux, H. A. ve Burbules, N. C. (2008). Introduction. D. Silberman-Keller, Z. Bekerman, H. A. Giroux ve N. C. Burbules (Ed.), *Mirror images: Popular culture and education* içinde (s. 1-8). New York: Peter Lang Publishing.

Trier, J. (2001). Challenging the cinematic construction of 'Literacy' with preservice teachers. *Teaching Education, 12*(3), 301-314, DOI: 10.1080/10476210120096560

Trier, J. (2002). Exploring the concept of 'habitus' with preservice teachers through the use of popular school films. *Interchange, 33*(3), 237-260.

Trier, J. (2003). Inquiring into 'techniques of power' with preservice teachers through the 'school film' *The Paper Chase*. *Teaching and Teacher Education, 19*, 543-557.

Felsefe Programının Felsefe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Hasan Gürbüz
MEB

Meltem Çengel Schovılle
Adnan Menderes Uni

ÖZET

Problem Durumu

Felsefe hemen hemen her konu üzerinde sonsuz merakın sonucunda sürekli bir arama faaliyetidir. Yunanca kökenli bir kelime olarak önce Arapçaya oradan da dilimize geçerek bilgelik sevgisi anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Kale, 1994). Genel olarak felsefe bilgi, varlık, değer çerçevesi içerisinde her türden konu ve kavram üzerinde çözümlemeler yaparak insanın bu evrene ve kendi yönelik her türlü bilgisini genişletmeyi amaç edinir (Ergün ve Yapıcı, 2007). Ayrıca bilginin sonsuz yapısında dolaşırken farklılıkların farkına vardırarak mevcut problemler üzerinde analiz, sentez, tümevarım, tümdengelim gibi çeşitli akıl yürütmelerle kendine özgü bir dünya görüşünün kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Felsefe aracılığıyla gerçekleşen bu süreçte temel aracın düşünce olduğu söylenebilir. (Kale, 1994).

MEB tarafından 2010 yılından itibaren uygulamaya konulmuş olan felsefe öğretim programında, felsefe öğretiminin temel amacı; felsefenin alanı ve temel problemleri hakkında bilgi sahibi olan, sistematik ve tutarlı düşünme becerileri gelişmiş, kendini, yaşadığı çevreyi ve toplumu anlayan, felsefi bir bakış açısına sahip ve kazanmış olduğu bu bakış açısını yaşam pratiğine aktaran, olaylara ve olgulara çok yönlü bakabilen, bağımsız, eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip olan, tartışma kültürü gelişmiş ve düşüncelerini ifade ederken kavramları doğru ve bağlamı içinde kullanabilen insanlar yetiştirmek olarak belirtilmektedir (MEB, 2009: 4-5).

Literatür incelendiğinde felsefe öğretiminin etkililiğine ve felsefe öğretim programının değerlendirilmesine yönelik çalışma yer almaktadır. Biçer (2013) ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı ile Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) soruları arasındaki ilişkiyi kapsam geçerliği açısından ele almış ve YGS sınavındaki soruların çoğunlukla ahlak felsefesi ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Biçer (2013) yaptığı diğer bir çalışmada 2010 yılından itibaren uygulanmaya konulan yeni felsefe öğretim programını, daha önceki öğretim programıyla karşılaştırmış ve sonuç olarak felsefe öğretmenlerinin önemli bir bölümünün eski programı soyut, sıkıcı, öğretmen ve konu merkezli olarak nitelendirdiklerini ancak yeni programı somut, eğlenceli, etkinlik ve öğrenci merkezli olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Beydoğan, Cihan ve Taşdemir (2006)' in yaptığı, felsefe öğretim programını öğretme ve öğrenme süreci bağlamında, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirdiği çalışmasında felsefe öğretim programının uygulanmasında bir dizi güçlükler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akdağ (2013) felsefe öğretiminin etkililiğini belirlemek için öğrenci görüşlerine başvurmuş; sonuç olarak öğrencilerin felsefe dersinin etkililiğini sınav endeksli olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kızıltan(2012) yaptığı çalışmada felsefe öğretimi için alternatif oluşturabilecek yeni öğretim yaklaşımları üzerinde durmuştur.

Bu çalışmada ise yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak, öğretmenlerin bakış açısından hareketle felsefe dersinin öğrenciler için önemi, felsefe dersinin işlenişinde yaşanan zorluklar ve felsefe dersinin daha etkili olabilmesi için neler yapılabilir şeklindeki üç temel soruya cevap aranmıştır. Özgüveni yüksek, eleştirel düşünme becerisi kazanmış, farklılıklara saygı duyan, merak duygusu gelişmiş öğrenciler yetiştirmek için felsefe dersine yönelik çalışmaların sayısının artırılmasının ihtiyaç olduğu bir gerçektir (Kızıltan,2012). Bu bağlamda çalışmanın bu ihtiyacı gidermek adına alana ve literatüre olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, "Felsefe Grubu öğretmenlerinin, Felsefe öğretimi ile ilgili yaşamakta oldukları sorunlar nelerdir?" olarak ifade edilebilir.

Bu amaç doğrultusunda; felsefe grubu öğretmenleri felsefe programını,

1. Amaçları açısından,
2. İçerik açısından,
3. Öğrenme-öğretme süreçleri açısından ve
4. Değerlendirme açısından nasıl bulmaktadırlar?

Sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda felsefe grubu öğretmeni olarak çalışan toplam 12 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Alan yazına dayalı şekilde görüşme formu geliştirildikten sonra toplam 4 uzmandan görüş alınmış ve formun ne ölçüde işlediğini belirleyebilmek için pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. 1 saat 16 dakikalık pilot görüşmenin sonrasında görüşme formuna son hali verilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde, ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, belirlenen ölçütü karşılayan bireyle araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır (Canbazoğlu-Bilici, 2019). Araştırmaya dahil edilmek için ele alınan ölçüt "farklı sınıf düzeylerindeki felsefe dersi programlarını en az bir yıl sürecinde uygulamış olmak olarak belirlenmiştir". Katılımcıların 8'i kadın, 4'ü erkektir; 3 yıl ile 22 yıl arasında değişen mesleki kıdemleri bulunmaktadır. Katılımcılar, meslek liseleri, proje okulları, Anadolu liseleri gibi farklı okul türlerinde görev yapmaktadırlar.

Görüşmeler sırasında, veri kaybı olmaması açısından, katılımcıların izni ve bilgisi ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Tüm görüşmeler satır satır Word ortamına aktarılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleri, dosya ve belge incelemesi yoluyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2008). İlgili analizin gerçekleştirilmesi için NVIVO paket programı kullanılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan kategoriler ve kodlar raporlaştırılmıştır.

Geçerlik ve güvenirliği arttırmak için kategoriler ve kodlar ayrıntılı şekilde açıklanmaya çalışılmış; olabildiğinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Felsefe dersi öğretim programı, geliştirmeye çalıştığı yetkinlikler, bireyin yaşamına anlam verme ve sorgulama süreçlerindeki önemi gibi açılardan düşünüldüğünde oldukça önemli programlardan biridir. 1924 yılından beri pek çok kereler revize edilen programın, işlevselliğinin artması için, farklı paydaşların gözünden değerlendirilmesi, sorunların belirlenmesi önem taşımaktadır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, felsefe programı amaçlarının 10. sınıf düzeyi için yeterli olduğu; ancak 10. sınıfın felsefi sorgulamalara başlamak için geç bir sınıf olduğu belirtilmektedir. Daha erken sınıflarda felsefe dersine giriş ile ilgili kavramların tanıtılmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, 11. sınıflardaki felsefe konularının araştırmada ve sorgulamadan daha çok; teorik ve felsefe tarihi ile ilişkili olmasının öğrencilerin motivasyonları açısından zorluklar yaratabildiğine değinilmektedir. Bunlarla birlikte, YGS sınavında felsefe dersinden az sayıda soru çıkmasının öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki ve 12. sınıflarda yer alan seçmeli felsefe dersini seçme ile ilgili motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: felsefe dersi programı, öğretmen görüşleri, program değerlendirme

Kaynakça

Akdağ, B. (2011). Bülent Akdağ'la Eğitime Felsefeyle Bakmak. Ankara: Sobil Yayıncılık.

Beydoğan, H. Ö. Cihan, M. ve Taşdemir, A. (2006). Lise Felsefe Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Fakültesi Dergisi, Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 7 (2), 17-37.

Biçer, B (2013) Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı ve Ygs (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) Sorularının Karşılaştırmalı Analizi The Journal Of Academic Social Science Studies,Volume 6 Issue 5, P. 59-70, May 2013.

Canbazoğlu-Bilici, S. (2019) Örnekleme Yöntemleri. Eğitimde Araştırma Yöntemleri (Ed: Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. İçinde Bölüm: 4, s.56-78). Ankara: Pegem Akademi.

Ergün, M. ve Yapıcı, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Felsefe Dersine İlişkin Görüşleri erişim tarihi 25.08.2016. http://myapici.blogspot.com.tr/2007/12/.

Kale, N. (1994). Felsefe Öğretimi. Ankara Üniversitesi Yayınları Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27 (1), 113-120.

Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe Öğretimi Sorunları ve Yeni Yaklaşımlar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(4), 334-342.

MEB,(2009),Felsefe Dersi Öğretim Programı, url: http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72, E.T. 12.05.2014.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

COVID-19 Devam Ederken Yüz Yüze Eğitime Dönüşün İlkokula Yansımalarına Dair Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Deniz Baysura
Yıldız Teknik Üniversitesi

Esra Yazıcı
İstanbul Topkapı Üniversitesi

Banu Yücel Toy
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim insanlık tarihinin varoluşundan beri bireylerin kendini gerçekleştirme, güvenli ortam, saygı, fizyolojik ihtiyaçlar gibi ihtiyaçlarına yön veren, onları şekillendiren önemli araçlardan biridir (Tekke, 2019). Eğitimin formal boyut kazandığı okullar ise bireyleri akademik olarak hayata hazırlamakla birlikte, sosyalleştikleri ve toplumsal sosyal rollerle de tanıştıkları yerlerdir. Bu bağlamda geleceğin bireyi olarak adlandırabileceğimiz öğrencilerin yetişkinlik hayatlarındaki iş ve sosyal ilişkilerinde başarılı olmalarında okul sürecinde alacakları akademik, duygusal ve sosyal desteklerin önemi büyüktür (Gündüz Öğüdücü, 2020).

Geçmişe bakıldığında ekonomi, siyaset, kültürel veya teknoloji alanlarında meydana gelen değişimlerin o toplumlarda eğitim alnını da etkilediği görülmüştür (Şişman, 2010). Bu bağlamda 2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 pandemisi 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına aldığında etkilenen hizmetlerden biri de eğitim sektörü olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, Covid-19 pandemisi önlemleri kapsamında uzaktan eğitim kararı alarak 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçileceğini ve bu süreçte EBA'yı kullanacaklarını duyurmuştur. İlkokuldan lise 4. Sınıf kademesinin sonuna kadar hazırlanan öğretim içeriklerini bu kanallardan öğrencilere sunulmuştur (Emin, 2020).

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin tüm koşullarda uygulanabilir, kullanışlı ve başarılı olduğu söylenemez. Bulunulan günün şartları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve yaşları gibi değişkenler yöntem seçimini etkilemektedir (Balaban & Tiryaki, 2020). Her yöntemin kendi özelinde olduğu gibi pandemi döneminde zorunlu bir tercih olan uzaktan eğitimin de avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, öğretim süreçlerine esneklik ve zenginlik katarak öğrenenlerin kesintisiz olarak kendi öğrenme hızlarında, bağımsız öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, büyük kitlelere zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişim imkânı sunarken esnek ve objektif bir ölçme değerlendirme de sağlar bunun yanında eğitim maliyetlerini de düşürmektedir (Elitaş, 2017). Uzaktan eğitim ile farklı mekanlarda bulunan öğretmenler ve öğrencilerin aktif iletişim kurabilirken, bireysel veya iş birlikçi çalışma ortamları da sunmaktadır (Altıparmak, Kurt & Kapıdere, 2011).

Söz konusu avantajların yanısıra bu zamana kadar kümülatif olarak oluşagelmiş öğreti alışkanlıklarının bir anda çevrimiçi formata dönüştürülmesinin uzaktan eğitimde sınırlılıklar yarattığı ve bu nedenle de yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı düşünülmektedir (Lau, Yang & Dasgupta, 2020). Bu bağlamda Covid 19 döneminde sürdürülen uzaktan eğitim uygulamalarında sosyal, psikolojik ve teknik alanlarda çeşitli problemlerin yaşandığı yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Karakuş vd., 2020). Uzaktan eğitimin getirdiği bazı sorunlar; öğrencilerin grup çalışmasından uzak kalarak asosyalleşmesi, uygulamalı derslerde uygulama olanağının kısıtlanması, öz düzenleme becerisine sahip olmayan öğrencilerin süreçten yeterince faydalanamaması, küçük yaşlarda öğrenmeyi tam olarak sağlayamaması, motivasyon ve derse katılımda düşüş, teknolojiye bağımlılık, ölçme değerlendirmede güvenirlik sorunları, sınıf yönetimi ve sistemde yaşanan teknik aksaklıklar olarak sıralanabilir (Bozkurt, 2020; Can, 2020; Elitaş, 2017; Kılınç, 2015; Başaran vd., 2020)

Bu süreçten en çok etkilenen öğretim kademesi, okul hayatının ilk basamaklarından biri olan ilkokuldur. Özellikle ilkokul düzeyinde çocukların öğrenme özelliklerine baktığımızda; öğrenmenin çoğunlukla bireysel öğrenme yerine, öğretmen liderliğinde akranlarıyla birlikte tartışmalara katılarak ve öğretim materyalleriyle etkileşim sağlanarak gerçekleştiği düşünüldüğünde bu sürecin onlar üzerinde etkilerinin olması kaçınılmazdır (Jacobs & Ivone, 2020). Ancak, COVID 19 pandemisiyle ilgili olarak ilkokul düzeyinde yapılan araştırmalar aday sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerinde yoğunlaşırken, çocuklar bağlamında yapılan çalışmalarda ise psikolojik etkisi üzerinde

yoğunlaşıldığı belirlenmiş (Akoğlu & Karaaslan, 2020; Mart & Kesicioğlu, 2020; Sarman vd., 2020) olup pandeminin varolan seyriyle birlikte devam edilen yüz yüze eğitim sürecine ilişkin çalışmalar sınırlı kalmıştır. Oysa öğrencilerin 18 ay süren uzaktan eğitim döneminden sonra yüz yüze eğitime uyum süreçlerinin ve bu süreçte yaşanan durumların tespit edilmesi, gözden geçirme ve destekleme çalışmalarının planlanabilmesi adına önemlidir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada Covid-19 pandemisinde yüz yüze eğitime dönüşün ilkokul düzeyindeki yansımaları incelenecektir. Bu doğrultuda ilkokul eğitim ve öğretim sürecinde aktif rol alan sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitime dönüş sürecinde yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin bir analiz yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Günümüzde güncel bir konu olan Covid-19'un etkilediği çevrelerden eğitim-öğretim bağlamında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almayı ve süreci derinlemesine incelemeyi hedeflediği için araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel olan ve karmaşık süreçleri anlamak üzere belirli bir zaman aralığında bilgi toplandığı ve bu durum veya durumların nedenlerini, sebeplerini ve sonuçlarını anlamak üzere temaların oluşturulduğu nitel araştırma yöntemidir (Ozan vd., 2017; Gustafsson, 2017).

Çalışılan Durum

Bu araştırmada 2019 yılının sonlarından itibaren küresel bir salgına dönüşen Covid 19'un sekteye uğrattığı eğitim sektöründe 18 aylık biz uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitime dönüşteki yansımaları sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında ortaya koymaktadır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını Ankara ilinde bir devlet okulunda görev yapan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacı kapsamında derinlemesine bilgi ve veriye ulaşılabilecek durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Katılımcı öğretmenlerin tümü kadın olmakla beraber yaş aralığı 35-48 aralığında, mesleki kıdemleri ise 8-26 yıl aralığında değişmektedir. Katılımcılardan yedisi lisans, biri ise yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Verilerin toplanmasında e-mail görüşme tekniği kullanılmıştır. E-mail görüşme tekniği senkron veya asenkron olarak yapılabilen ve zaman ve mekân problemini ortadan kaldıran etkili bir görüşme türüdür (Mills, 2014). Bu çalışmada asenkron e-mail yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 7 sorudan oluşan yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Görüş formu hazırlanırken öncelikle araştırmacıların çevrelerindeki öğretmenlerle bu görüş formuna yönelik ön görüşmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüş formuna yönelik Eğitim Bilimleri alanında bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşmeler sonunda görüş formu son halini almıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla iki sınıf öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada soruların anlaşılabilirliğine yönelik olumsuz geri bildirim gelmediği tespit edilerek ana uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde genellikle görüşme verilerini sistematize etmek için kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2012). İçerik analizi verilerdeki örüntü, tema ve anlamların belirlenmesi için sistematik ve detaylı olarak incelenmesidir (Berg, 2017). Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından tekrarlı bir şekilde okunarak öncelikle kodlar çıkarılmıştır. Daha sonra benzer kodlardan kategori ve temalara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda "Yaşanan değişimler, yaşanan zorluklar, denenen çözümler ve öneriler" olarak başlıklandırılan dört temaya ulaşılmıştır.

Yaşanan değişiklikler; davranış değişikliği, bilişsel değişiklik ve dersteki değişiklikler olarak kategorilendirilmiştir. *Davranış değişiklikleri*; şiddet eğiliminde artış, kurallara uymama, sevgi ve saygı eksikliği, sorumlulukları yerine getirmeme, dikkat eksikliği, odaklanamama, ödev yapmak istememe, okul kültürünü unutma, etkili iletişim kuramama olarak belirlenmiştir. *Bilişsel değişiklikler*; okuma yazma ve dört işlemde zorluk, geçmiş yıla ait bilgi eksiklikleri, öğrenme ve kavrama hızında düşüş, dikkat ve odaklanmada azalma olarak belirlenmiştir. *Dersteki değişiklikler* akıllı tahta ve görsel kullanımında artış, dersleri oyunlaştırma ve akran etkinliği olarak belirlenmiştir. Değişimlerin yanı sıra yaşanan zorluklar da olmuştur. Öğrencilerin yaşadığı zorluklar kategorisinde özellikle online

eğitimden imkansızlıklardan dolayı faydalanamamış öğrencilerin yüz yüze eğitime bir adım geride başlamaları ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşadığı zorluklara bakıldığında ise online eğitimdeki konuları tekrar etme, sınıf kurallarını sürekli tekrar etme, dersin aksaması, akran zorbalığındaki artışı engelleme, sınıf yönetimi ve ödevde detaycılığın artmasıdır.

Katılımcı sınıf öğretmenleri yaşanan bu değişiklikler ve zorluklara karşı veli-okul işbirliği, geribildirim, kulüp çalışmaları, sınıf ve bahçe oyunları düzenleme ve akran öğrenmesi gibi çözümler denemiştir.

Son olarak katılımcılar; online eğitimde işlenen konuların yüz yüze eğitimde telafisi, seyreltilmiş müfredat, sınıf mevcudunun azaltılması, öğrencilere oryantasyon yapılması, velilerin katılımı gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen görüşleri, online eğitim, yüz yüze eğitim, Covid 19

Kaynakça

Akoğlu, G. & Karaaslan, B.T. (2020). COVID 19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 99-103.

Altıparmak, M., Kapıdere, M. & Kurt, İ. D. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı içinde* (s. 319-327). Malatya.

Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10* (1), 52-84. doi: 10.15869/itobiad.769798

Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Harlow: Pearson.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2) , 1-23. doi: 10.29065/usakead.777652

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2) , 11-53. https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354

Emin, M. N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268, 1-4.

Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill Humanities/Social Sciences/Languages.

Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study.

Gündüz Öğüdücü, Ş. (2020). Koronavirüs sonrası eğitim düzeni. 01.11.2021 tarihinde https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/koronavirussonrasiyeniegitimduzeni adresinden erişildi.

Jacobs, G. M., & Ivone, F. M. (2020). Infusing cooperative learning in distance education. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 24*(1), 1-15.

Karakuş, N. , Ucuzsatar, N. , Karacaoğlu, M. Ö. , Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri . Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi , (19) , 220-241 . DOI: 10.29000/rumelide.752297

Kılınç, M., (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (İnönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020). *Will the coronavirus make online education go viral?* 08.11.2021 tarihinde https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral adresinden erişildi.

Mart, M. & Kesicioğlu, O.S. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde ailelerin evde oynamaya ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 945-958. doi:10.7827/TurkishStudies.44381.

Mills, G. E. (2014). *Action Research: A guide for the Teacher Researcher*. 5th Ed. Boston: Pearson.

Ozan Leymun, Ş. , Odabaşı, F. & Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 367-385. https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32382/360180

Sarman, A., Tuncay, S. & Sarman, E. (2020). COVID 19 pandemi sürecinde medyanın 3-18 yaş arasındaki çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkisinin önlenmesi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi,* 13, 69-75.

Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

Tekke, M. (2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: Kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(4), 1704-1712. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.17m

Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2018) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 10 Baskı. Seçkin Yayıncılık.

Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Eğitim Aldıkları Yenilikçi Yöntem ve Yaklaşımlar Programı Hakkındaki Görüşleri

Derya Yüreğilli Göksu
MEB

Seher Yalçın
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sisteminin en önemli öğesini öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin seçimi, eğitimi ve sahip olmaları gereken nitelikler özellikle önem taşımaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler arttıkça öğrencilerin başarılarının da arttığını göstermektedir (Darling-Hammond, 2000; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Öğretmen nitelikleri; öğretmenlerin sahip oldukları alan ve meslek bilgilerini de içerir. Öğretmenler alan ve meslek bilgilerini üniversite eğitimleri süresince edindikleri gibi öğretmenlik mesleğini yaparken de hizmet içi eğitimlerle bilgi ve becerilerini geliştirmek, son gelişmeleri izlemek amacıyla da eğitimler alırlar. Teknolojik gelişmelere paralel olarak, öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejileri de değişim ve gelişim göstermektedir. Öğretmenlerin yeni uygulamalar konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği kaçınılmazdır. Bu çalışmada da, eğitim sisteminin önemli bir yapı taşı olan öğretmenlerin yenilikçi yöntem, teknik ve stratejilerle eğitimine yönelik bir programın etkililiği ve öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri değerlendirilecektir.

Türkiye'nin gelecekte rekabet piyasasında yerini almasında önemli role sahip olacak öğrencilerin büyük bir kısmını üstün yetenekli öğrencilerin oluşturacağı düşünüldüğünde, üstün yetenekli bireylerin eğitimi oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle, üstün yetenekli bireylerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin alan ve meslek bilgilerini sürekli güncellemeleri ve geliştirmeye yönelik eğitimlere katılmaları oldukça kritiktir. Yapılan araştırmalarda da, bu konuda sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Sak ve diğ., (2015) yaptığı çalışmada, Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bazı sorunlar olarak: program çeşitliliği, programların kalitesi ve öğretmenlerin yeterlilikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitilmesi amacı ile Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) modeli araç olarak kullanılmaktadır. BİLSEM'ler, ilkokuldan liseye özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin farkında olmalarını ve potansiyellerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamayı hedefler (MEB, 2016). BİLSEM'lerde, eğitim- öğretim sürecinde hangi programın uygulanacağına, dersin içeriğine vb. öğretmenler karar vermektedir (Sak vd., 2015) ve öğretmenlerin niteliği bu noktada oldukça önem taşımaktadır. Üstün yetenekli bireyler üzerinde en önemli faktörlerden birinin öğretmenler olduğu alan yazındaki çalışmalarda da (Gagne, 2010; Satmaz ve Evin Gencel, 2016) ifade edilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı BİLSEM öğretmenlerinin yenilikçi yöntem, teknik ve stratejileri içeren bir program kapsamında eğitimlerine yönelik programın etkililiğini saptama ve öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini almak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, deneme öncesi modellerden tek grup ön test-son test modeline göre tasarlanmıştır (Karasar, 2013). Öğretmenlerden sadece deney grubu oluşturulabilmiş, kontrol grubu oluşturulamadığından tek grup deney grubu olarak alınmıştır. Öğretmenlere eğitim öncesi her bir eğitimin kazanımlarını ölçen başarı testleri uygulanmış, eğitimler sonlandıktan sonra son test olarak aynı test tekrar uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre öğretmenler seçilmiştir.18 farklı branştan 18 kadın, 18 erkek olmak üzere Bilim Sanat Merkezleri'nde çalışan toplam 36 öğretmenden eğitimlere katılmıştır. Eğitimlere katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 40.06 (ss: 8.85) iken, deneyim yılı ortalamaları 5.89 (ss: 3.92)'dur.

Veriler ve Toplanması

Öğretmenlere eğitimler öncesi her alan için ayrı ön testler yapılmış; eğitimler sonrası ise eğitimin etkililiğini belirlemek amaçlı son testler ve anketler kullanılmıştır. Eğitimler, 24-31 Ocak 2022 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiş, veriler de öğretmenlerden bu tarihler arasında toplanmıştır. Verilen eğitimlerin değerlendirilmesinde, "Kirkpatrick Eğitim Program Değerlendirme Modeli" kullanılmıştır. Bu modele göre, birinci aşamada katılımcıların eğitime karşı tepkisini ortaya koymak için ilk tepkileri tespit edilir. İkinci aşamada, başarı farklılıkları ölçülür. Bireylerin eğitim öncesinden sonrasına becerilerindeki farklılık incelenir. Üçüncü aşamada eğitim alan öğretmenlerin öğrendiklerini davranışlarında göstermeleri beklenir ve öğretmenler gözlenir. Dördüncü aşamada, sonuç aşamasıdır, programın maliyeti, verimliliği vb. açıdan değerlendirilmesini içerir.

Verilerin Analizi

Eğitimler öncesi ve sonrası öğretmenlerin başarı farklılığını tespit etmede kullanılan ölçme araçları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımlı örneklemler t testi ile saptanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Anket verileri frekans ve yüzdelerle sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Kirkpatrick Eğitim Program Değerlendirme Modeli"nin ilk aşamasında, uygulanan tepki anketi sonucunda, katılımcıların eğitime karşı tepkisinin olumlu olduğu, katılımcıların eğitmeni, konuyu, materyalleri, sunumu, eğitimin verildiği alanı beğendikleri tespit edilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerin neler öğrendiği ölçülmüş, eğitimler katılımcıların bilgi düzeyinde manidar bir farklılık yarattığı görülmüştür. Öğretmenler en fazla "Eğitimce yaratıcı düşünme becerileri", "Eğitimde Resfebe kullanımı: Zenginleştirme ve farklılaştırma örnekleri" ile "Dijital oyun ve oyunlaştırma uygulamaları" eğitimlerinin en fazla alan bilgisi ve beceri kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler genel olarak aldıkları eğitimlerin orta ve fazla düzeyde alanlarına katkı sağladığını ve uygulamaya yönelik beceriler kazandırdığını ifade etmiştir. Sonuç olarak eğitimlerin etkili olduğu ve yaygınlaştırılması gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: özel (üstün) yetenekli öğrenci, bilim ve sanat merkezi, öğretmen, program değerlendirme

Kaynakça

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis*, 8(1), 1-44.

Gagne, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 1(2), 81– 99.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

MEB. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 08.06.2017 tarihinde erişilmiştir.

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. & Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.

Satmaz, İ, & Evin Gencel, İ. (2016). Bilim sanat merkezlerinde görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 59- 73. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/35757/399520

Yayın İzni: Hayır

*****Bu çalışma, TREESP2.1.IQSES/004 nolu "Yes to High Quality of Instruction for the Special Education" AB projesi kapsamında yapılan çalışmanın bir parçasıdır.

Alternatif Bir Okulda Öğretmen Olmak: BBOM Örneği

Makbule Başbay
Ege Üniversitesi

Alper Başbay
Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim alanı hızla değişmekte ve bu değişim eğitim programının tüm paydaşlarını kaçınılmaz biçimde etkilemektedir. Programın önemli bir parçası ve uygulayıcısı olan öğretmenin rolleri, kimliği, işlevi ve mesleki eğitiminin de bu anlamda yeniden tanımlanmaya, tartışılmaya ve betimlenmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Dünyada hızla yükselmekte olan eğitimdeki yeni paradigmalar ve alternatif arayışlar öğretmeni yeniden tanımlamakta ve öğretmenden beklenen rolleri değiştirmektedir. Bu değişimi anlamak öğrenme süreçlerinin yeniden kurgulanmasını sağlamanın yanı sıra öğretmen eğitimine ilişkin de önemli öneriler sunabilecektir. Dünyada son yıllarda hızla yayılmakta olan alternatif pedagojilerin tarihi ve felsefi temelleri oldukça köklü olsa da Türkiye'de henüz uygulamalarının yeni yeni ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışma ile Türkiye'de alternatif eğitim uygulamaları yapan, demokratik okul geleneğini ve demokratik yönetimi benimseyen, ekolojik duyarlığı hayata geçirmeye çalışan, ticari kar amacı gütmeyen kooperatif okulları olarak kurulan ve sürdürülen BBOM Okullarındaki öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama süreçleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki dinamikleri, mesleki gelişim ile ilgili yaşantıları, öğretmen rollerindeki değişimi yönetme süreçleri incelenerek hem alternatif bir okulda öğretmen olmanın betimlenmesi hem de değişen rollerin yarattığı mesleki gelişim ihtiyacı ortaya konulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim öğretim faaliyetlerini alternatif bir anlayışla yürütmeye çalışan eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, deneyimlerinin betimlenmesi, değişimin irdelenmesi ve öğretmen yetiştirme alanına bu doğrultuda katkı sağlanmasıdır. Alternatif eğitim anlayışını benimseyerek kurulmuş, demokratik ve ekolojik duyarlık ekseninde yapılanan ve kar amacı gütmeyen kooperatif okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin bakış açılarının ortaya konulması, eğitim programlarını nasıl hayata geçirdiklerinin, mesleki gelişim süreçlerinin, okul kültürü içindeki dinamiklerin belirlenmesi yönünden araştırma Türkiye'deki ilk çalışmalardandır. Elde edilen bulguların alternatif eğitimi uygulayan okulların öğrenme-öğretme süreçlerine katkı sağlaması, geleneksel okul uygulamalarına da özgün öneriler sunması beklenmektedir.

Araştırmada bu gerekçe ve amaçlarla temelde "Alternatif eğitim uygulamaları yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin rol, görev ve sorumlulukları ile deneyimleri nasıldır?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu temel soru çerçevesinde araştırmaya yön vermek ve sınırlarını belirlemek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

Alternatif eğitim uygulamaları yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin;

1. görev ve sorumlulukları nelerdir?
2. içinde bulundukları okulun kültürü nasıldır?
3. paydaş ilişkileri nasıl yapılandırılmaktadır?
4. mesleki gelişim süreci nasıl işlemektedir?

Tüm dünyada ebeveyn grupları, eğitimciler ve hatta öğrenciler tarafından eğitim sisteminin sorgulandığı; çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenen öğrenme ortamlarına artan talebin alternatif düşünceleri ve okulları ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri temelinde oluşturulan planlamalar 'alternatif okullar' kavramını gündeme getirmiştir (Çankaya, 2011; Memduhoğlu, Mazlum, ve Alav, 2015). Geleneksel okullardaki sıkıntıyı; öğrencinin kişilik özellikleri, gelişim hızı, ilgileri, beklentilerinin çoğu defa dikkate alınmaması olarak belirten Dündar (2007) bu noktada alternatif okul kavramından bahsederken eğitimcilerin hangi noktalara odaklanmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Dündar (2013), alternatif okulların, demokratik eğitim anlayışının yanında birey odaklı olduklarını; seçme özgürlüğü sunduklarını söylemektedir. Bu okullardaki eğitimcilerin görevlerinin; çocuğun ilgi ve merakları doğrultusunda oluşan isteklerini ortaya koymasını sağlamak, teşvik etmek, çocuğa yetki vermek olduğunu belirtirken öğretim sürecinde

öğretmenlerin rollerinin önemini de ortaya koymaktadır. Alternatif okullarda hayata geçirilen öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımlarında öğretmen rolü ile ilgili olarak Ornstein ve Hunkins (2009) önemli bir güçlüğe de dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar öğretmenlerin bireylerle ilişkilerinde büyük beceri ve yetkinliğe sahip olmalarını gerektirir hatta birçok öğretmen için aynı zamanda tam bir zihniyet değişimi gerektirirler çünkü entelektüel alanın üzerindeki sosyal, duygusal ve manevi alanlara önem verirler.

Yöntem

Bu araştırma kapsamında gözlem, odak grup görüşmesi ve doküman incelemenin kullanıldığı durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Yin, 2003). Araştırmada incelenecek durum olarak 2010 yılında alternatif bir okul modeli geliştirmek ve bu modelin uygulandığı okullar açmak hedefiyle kurulan Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM)'ne bağlı okullar belirlenmiştir. Araştırma ayrı şehirlerde bulunan, aynı temel ilkeleri benimseseler de doğal olarak kendilerine özgü uygulama ve yaklaşımları olan dört ayrı okulda ancak sadece öğretmen rolü ve deneyimi üzerine odaklandığından dolayı desen olarak içiçe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada dört BBOM okulundaki öğretmenler, yöneticiler ve velilerle yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ile okul günü içerisinde öğretmen yaşantıları gözlemi yapılmıştır. Okulların uygulamalarını ve deneyimleri ortaya koyabilmek amacıyla ayrıca mevcut ilgili dokümanlar da analize dahil edilmiştir. Tüm veriler bu tek durumu açıklamak için bir arada ele alınmıştır. Çalışma grubu İzmir, Ankara, Eskişehir ve İstanbul'da toplam dört okulda görev yapmakta olan ve araştırmaya katkı sunmayı kabul ederek onam formu ile katılım onayını bildiren otuz üç öğretmen, beş yönetici ve çocukları okula devam eden yirmi bir veliden oluşmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları paralel sorulardan oluşan öğretmen, yönetici ve veli formu olmak üzere üç ayrı formda hazırlanmıştır. Okullarda hem ortak alanlarda hem de sınıflarda kullanılmak üzere geliştirilen gözlem formları da yine yarı yapılandırılmış formda hazırlanmıştır. Tüm veri toplama araçları eğitim programları ve öğretim alanından dört uzman ile sınıf öğretmenliği alanından bir uzmandan uzman kanısı alınarak kapsam ve ifade açısından düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Veriler 2021 yılı Ekim, Kasım, Aralık aylarında okullar ziyaret edilerek toplanmıştır. Okul ziyaretleri sırasında gözlem ve görüşmelerin yanı sıra okullardan uygulama süreçleriyle ilgili gerekli dokümanlar da okul yönetimlerinin izniyle elde edilmiştir. Toplam sekiz ziyarette yaklaşık 19 saat (1160 dakika) gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde olay ve durumlara ilişkin alan notları kod listesi dikkate alınarak yazılmıştır. Okulların veli bilgilendirme amacıyla hazırladıkları dokümanlar, planlamalarda kullanılan formlar ile öğretmenlerin haftalık ders programları doküman inceleme amacıyla kullanılmıştır. Toplam 38 sayfalık ebeveyn el kitabı, haftalık ders programları ve plan formları incelenmiştir. Görüşler ise toplam 17 oturumda 21 veli, beş yönetici ve 33 öğretmen ile toplam 552 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen nitel verilerin analiz edilebilmesi için içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüş, bu sırada katılımcılar öğretmenler için "Ö", yöneticiler için "Y" ve veliler için "V" harfi ve bir rakam ile kodlanmıştır. Gözlemler, doküman inceleme ve katılımcı görüşleri birlikte analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alternatif okullarda öğretmen rollerini betimlemeyi amaçlayan çalışmada öğretmen rollerini betimleyen ana temalar **görev ve sorumluluklar, okul kültürü, mesleki gelişim ve olmazsa olmaz** olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları; programı hayata geçirme, öğretim, dokümantasyon, akış, orman, meclis, atölyeler ve idari işler alt temaları ile betimlenmiştir. Öğretmen rolünü betimleyen bir diğer ana tema ise okul kültürü olarak ortaya çıkarken okul kültürü içinde ilişkiler, demokratiklik, kooperatif okulu olmak ve esneklik okul kültürünü belirleyen alt temalar olmuştur. Öğretmenlerin rollerini betimleyen önemli bir ana tema da mesleki gelişimdir. Mesleki gelişim özellikle çok örneği olmayan uygulamaları deniyor olmak; dilde, uygulamada, öğretimde ve yaşantılarda alışılmışın dışında olmak nedeniyle ihtiyacın yoğun ve öğretmenden gelen bir yerde olması, okul dışı ve içi mesleki gelişim çalışmaları ile destekleniyor oluşu ile betimlenmiştir. Alternatif bir okulda öğretmen olmak için olmazsa olmaz olarak değerlendirilen sosyal, duygusal ve mesleki bazı özellikler de bir ana tema olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar öğretmeni çok boyutlu bir biçimde tanımlamaya çalışırken pek çok özelliğe vurgu yapmışlardır. Çalışma sonucunda alternatif uygulamalar yapan bir okulda görev yapmakta olan bir öğretmenin rolleri çok yönlü biçimde tanımlanmaya, görev ve sorumlulukları betimlenmeye, içinde bulunduğu kültür anlaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Alternatif eğitim, alternatif okullar, öğretmen

Kaynakça

Çankaya, İ. H. (2011). Zorunlu eğitime alternatif bir yaklaşım. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 7*(21), 59-60.

Dündar, S. (2007). *Alternatif egitimin felsefî temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dündar, S. (2013). Demokratik Okulun Bir Unsuru Olarak Öğrencilerin Karar Süreçlerine Katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), (853-875). http://www.alternatifokullar.com/files/2014/01/dem_oku_mak_dundar.pdf

Memduhoğlu, H. B., Mazlum M. M. & Alav Ö. (2015). Views of teachers and academicians about alternative education applications in Turkey, *Education and Science, 40*(179), 69- 87. https://doi.org/10.15390/EB.2015.3913

Ornstein, A. & Hunkins, F. (2009). *Curriculum Design*. In Curriculum: Foundations, Principles and Issues (5th Ed.), 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*.Thousand Oaks, CA: Sage.

Göçmen Çocuklara Yönelik Eğitim Politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye Karşılaştırması

Ceren Deniz Coşkun — Ted Üniversitesi
Elif Yıldırım — Ted Üniversitesi
Ceyda Şensin — Ted Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç olgusu, insanların yaşadığı ülkeden başka bir ülkenin sınırlarına geçmesini veya bir devlet içerisinde yer değiştirmesini ifade etmektedir (Perruchoud ve Cross, 2011). Geçici veya daimi olabilen göç kavramı sürekli olabileceği gibi geçici nitelikte de olabilir. Eğitim ve çalışma amaçlı, kısa süreli ve bu sürenin sonunda geri dönülebilen, mekân değiştirme hareketlerinin de göç sayılabileceği belirtilmektedir (Sağlam, 2006:34); kişilerin olağan ikamet yerlerinden uzaklaşması ve uluslararası bir sınırı geçerek vatandaşı olmadıkları bir ülkeye hareket etmesi durumunda "dış göç" olarak ifade edilir (IOM, 2019).

Göçmen ise, yaşadığı ülkeyi kendi isteği doğrultusunda, daha iyi imkanlar sunan başka bir ülkeye yasal olarak giriş yapan ve gittiği ülkede yasalar kapsamında yaşayan kişiye denir (Demir ve Erdal, 2012). Göç kavramı toplulukları her açıdan etkileyen (Özdemir, 2008), farklı boyutlara sahip oldukça karmaşık bir yapıdır (Akıncı, Nergis & Gedik, 2015). Dünyanın farklı ülkelerine çeşitli sebeplerle göç eden insanları korumak ve topluma entegre etmek gerekmektedir (Lifelong Learning Platform, 2016). Eğitim, başta göç edilen ülkenin ana dilinin öğrenilmesine yardımcı olmakta ve buna bağlı olarak da ülkenin yerli sosyal gruplarıyla kültürel ve sosyal köprüler kurulmasında kolaylaştırıcı bir görev üstlenmektedir. Buna göre, göçmenlerin yeni yerlerinde hayatlarını en iyi şekilde sürdürmelerine yardımcı olmak için eğitim, hayat boyu ihtiyaç duyacakları beceri ve yeterliliklerin kazanılmasında temel bir rol oynamaktadır (Organisation for Economic Co-operation,2009). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne (Birleşmiş Milletler, 1948) göre, herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka türden kanaat, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş veya başka türden statü gibi herhangi bir ayrım gözetilmeksizin, bu bildirgede belirtilen bütün hak ve özgürlüklere sahiptir. Eğitim ve öğretime erişim, evrensel insani bir haktır. Ancak, eğitime erişim nitelikli eğitim ve öğretim uygulamasıyla birleştirilmediği takdirde, tek başına yeterli olmamaktadır (European Commission, 2013). Bu nedenle, farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak, tüm öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri güven duyabilecekleri bir alanı oluşturmak gereklidir (European Commission, 2019). Bu bağlamda ülkelerin göçmen eğitimi konusunda sağlam politikalar üretmeleri büyük önem taşır. Türkiye'ye göre daha eski dönemlerden beri göçe maruz kalan İngiltere ve Almanya karşılaştığı problemlere yönelik çözüm yolları bulmaya daha erken dönemlerde başlamıştır. (Bingöl, 2019). Türkiye, Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Slovenya, İsveç, Norveç, İsviçre, Finlandiya gibi ülkeler ana dil desteği ile eğitimi yürütmektedir (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, 2017). Türkiye'nin uyguladığı göçmen eğitim politikası mültecilerin uluslararası hukuktaki statülerine göre şekillenmiştir. Buna göre, Türkiye yalnızca Avrupa'dan gelen kişilere mülteci statüsü tanımakta diğer ülkelerden gelen kişiler uluslararası koruma kapsamına alınmaktadır. 2011'den itibaren Türkiye'ye gelen Suriyeliler, İçişleri Bakanlığı'nca 1994 Yönetmeliği'nin 10. maddesi gereği "geçici koruma" statüsüne alınmıştır. Eğitim çok kültürlülüğü esas alarak asimile sistemine ortam hazırlamadan entegrasyonu gerçekleştirmeye yönelik planlanmıştır. (Gün ve Yüksel, 2021). İsveç, Norveç ve Almanya gibi çok az sayıda ülke iki dilli eğitim uygulamaktadır (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler,2017). Bu çalışmada Almanya ve İngiltere'nin seçilmesindeki en önemli etmen politikalarının göçmenlere eğitim durumlarını iyileştirmek ve sosyal yaşamla bütünleşmelerini sağlamak amacıyla oluşturmalarıdır. Almanya'da göçmen öğrencilerin eğitimi, daha çok meslek eğitime yöneliktir. Ayrıca Genel eğitimin dışında göçmenlere dil ve hazırlık kursları ve okul projeleriyle destek verilir (Dere ve Demirci, 2021). Avrupa Komisyonu'nun (2012) yayınladığı rapora göre, İngiltere Göçmen Eğitimi politikasında doğrudan bütünleştirme yöntemini benimsemektedir. Bu doğrultuda göçmen öğrenciler ortak müfredatı takip ederler ancak her bir göçmen öğrenci için bireysel dil desteği sağlanır. Bu bağlamda her ülke göçmen eğitiminde farklı amaçlar doğrultusunda politikalar geliştirerek göçmenlerin tanıştıkları yeni kültüre adaptasyon sağlamaları ve bu kültürün eğitim sistemine entegre olmaları amacıyla çalışmaktadırlar.

Bu araştırmanın temel amacı uzun yıllar göçmen öğrencilere ev sahipliği yapan İngiltere ve Almanya'da uygulanan eğitim politikalarının farklılık ve benzerlik yönlerinden incelenerek Türkiye'de uygulanan politikalarla karşılaştırılmasıdır. Ayrıca, ortaya çıkacak bulgulardan yararlanılarak göç olgusu ile karşı karşıya kalan ülkemizin kapsayıcı bir göçmen eğitimi politikası oluşturmasında yarar sağlayacak öneriler sunmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, İngiltere ve Almanya'daki göçmenlere uygulanan politikaları ve bu öğrencilerin eğitime entegrasyon süreçlerini ülkemizdeki göçmen eğitim politikaları ile karşılaştırarak Türkiye'deki göçmen eğitimi politikalarının geliştirilmesi için çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır. İngiltere ve Almanya'nın göçmenlerin eğitime entegrasyon politikalarını değerlendirmek için araştırmada karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile çalışma yürütülmüştür. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik olarak yürütülen bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman incelemesi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

Bu araştırma doğrultusunda İngiltere ve Alman hükümetlerinin göçmen eğitim politikalarının analiz edildiği uluslararası raporlar, politika incelemeleri, kitaplar ayrıca; Avrupa Komisyonu, BM Mülteci Ajansı (UNHCR), OECD belgeleri ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri yönergeleri incelenmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda analiz süreci için araştırma sorularından yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; "Almanya göçmen eğitim politikaları", ''İngiltere göçmen eğitim politikaları'', "Türkiye göçmen eğitim politikaları" ve "Göçmenlerin eğitime entegrasyon süreçleri"dir. Bu temalar doğrultusunda Almanya ve İngiltere'nin geliştirmiş olduğu göçmen eğitim politikalarına karşın Türkiye'nin yürüttüğü göçmen eğitim politikalarının, geliştirme ve uygulama yönünden ne tür farklılıklara sahip olduğunu analiz etmektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, incelenen üç ülkenin de göçmenlere yönelik olumlu ve çok kültürlü politikalar izlediğini ve göç politikalarında çeşitli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ancak, Türkiye'nin göçmen eğitimi politikası geliştirme konusunda İngiltere ve Almanya'ya göre politika ve uygulama yönünde bazı eksiklerinin olduğu görülmektedir. Bu durumun başlıca sebebi Türkiye'nin özellikle uluslararası göç konusunda hala yeterince hazırlıklı olmaması ve göç ile ilgili çalışmalarda sağlık, barınma ve güvenlik önlemlerinin alınan eğitim politikalarına göre daha ön planda tutmasından kaynaklanmaktadır. İngiltere ve Almanya gibi ülkeler uzun yıllardır göçmenlere ev sahipliği yaptıkları için politika geliştirme konusunda daha deneyimlidirler. Bu sebeple, İngiltere ve Almanya'da göçmen eğitim politikalarına verilen önem göçmenlerin bu ülkelerin kültürlerine entegrasyonunda büyük bir etken olmuştur. Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki gençlerin eğitim sistemine katılımında İngiltere ve Almanya örneklerinde olduğu gibi bir tutum sergileyebilmelidir. Bu bağlamda Türkiye gibi yoğun göç alan ancak Türkiye'den daha eski göçmen eğitimi politikası geliştiren İngiltere ve Almanya'nın uyguladıkları yöntemlerin Türkiye'de de uygulanabilirliğini açığa çıkarmak ve öneriler sunmak ve karşılaştırmalar yapılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Almanya, göçmen eğitimi, İngiltere, eğitim politikası, Türkiye.

Kaynakça

Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). An Assessment On Process Of Adaptation: Migration And Social Acceptance. The Journal Of Migration Studies. 1(2), 58-83.

Bingöl, H. M. (2019). İngiltere'de göçmen öğrenciler için geliştirilen eğitim politikalarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Corbin, J. and Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.

Demir, O. Ö. ve Erdal, H. (2012). Yasa Dışı Göç İle İlgili Kavramların Doğru Anlaşılmaması Sorunu ve Yazılı Basında Çıkan Haberler Üzerine Bir İnceleme. Polis Bilimleri Dergisi, 12(1), 29–54.

European Commission. (2013) Study on education support to newly arrived migrant children. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/41204.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019) Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: PublicationsOffice of the European Union. doi:10.2797/819077.

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Baïdak, N., Motiejunaite, A., Balcon, M., Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler : 2017 Sürümü, Publications Office, 2017, https://data.europa.eu/doi/10.2797/488045.

Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. University of Sussex, Sussex Migration Working Paper No. 33. www.sussex.ac.uk/ migration/documents/mwp33.pdf

Homuth, C., Will, G. ve Maurice, J. (2020). Broken school biographies adolescent refugees in Germany. A. Korntheuer, P. Pritchard, D. B. Maehler ve L. Wilkinson. (Eds.). In Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice (s. 123-142). GESIS- Leibniz- Institut für Sozialwissenschaften.
ILO, IPU ve UNHCR, (2015). Migration, human rights and governance. Geneva: Inter Parliamentary Union.

İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(2), 487-503.

Keeley and Brian. (2009). International Migration: The Human Face of Globalisation. 10.1787/9789264055780-en.

Korntheuer, A. ve Damm, A. C. (2019). Policy report: Legal status and education of refugees in Germany (Hamburg and Saxony). Refuge, 36(2), 30-44. DOI: https://doi.org/10.25071/19207336.40719.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2011). Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing.

Özdemir, M. (2008). Türkiye'de İç Göç Olgusu, Nedenleri Ve Çorlu Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Edirne.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 177-197.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Sayı : /235/ /09/2014 Konu: Yabancılara Yönelik Eğitim - Öğretim Hizmetleri GENELGE 2014/21

United Nations General Assembly. The Universal Declaration of Human Rights (UDHR). New York: United Nations General Assembly, 1948.

Matematik Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tımss 2007 ve Tımss 2019 Çin, Hong Kong, Kore, Singapur ve Türkiye Verileri Bağlamında Bir Analiz

Saadet Aylin Yağan

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler (international large-scale assessments), öğretimle ilgili bağlam ve başarı değişkenlerine yönelik sundukları verilerle ülke bazında ve diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak eksikliklerin saptanması ve gerekli önlemlerin alınması noktasında önemli etkiye sahiplerdir (Torney-Purta & Amadeo, 2013). Bu değerlendirmelerden biri de Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasıdır (TIMSS/Trends in International Mathematics and Science Study). TIMSS, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA/International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından 1995 yılından itibaren her dört yılda bir matematik ve fen bilimleri alanında başarı taraması yapma amacıyla uygulanmakta ayrıca uygulama sırasında öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı değişkenlerine yönelik çeşitli veriler toplanmaktadır. TIMSS, 1995 yılında farklı sınıf düzeylerinde, 1999 yılında yalnızca 8. sınıf düzeyinde, 2003 yılından itibaren ise 4. ve 8. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Türkiye ilk olarak 1999 yılında katıldığı TIMSS'e 2003 yılında katılmamış 2007 yılında 8. sınıf düzeyinde, 2011 yılından itibaren ise düzenli olarak 4. ve 8. sınıf düzeylerinde katılım göstermiştir. Türkiye'nin TIMSS'deki 8. sınıf matematik başarısı incelendiğinde yer aldığı beş değerlendirmede de uluslararası ortalama olan 500'ün altında başarı puanına sahip olunduğu görülmektedir. Bununla birlikte sürekli bir artış grafiği de göze çarpmaktadır (1999 M = 429, 2007 M = 432, 2011 M = 452, 2015 M = 458, 2019 M = 496). Özellikle en yeni veri olan TIMSS 2019'daki artış dikkat çekicidir. Uluslararası ortalamaya oldukça yakın bir başarı puanı edinilmiştir (Bkz. Beaton ve diğerleri, 1996; Mullis ve diğerleri, 2000; Mullis ve diğerleri, 2004; Mullis ve diğerleri, 2008; Mullis ve diğerleri, 2012; Mullis ve diğerleri, 2016; Mullis ve diğerleri, 2020). Yıllar içindeki bu başarı artışında öğrenci kaynaklı değişkenlerin ne düzeyde etkili olduğu bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. TIMSS 2007 ve TIMSS 2019 verileri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış ve matematik başarısında en etkili değişkenlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca TIMSS'in uygulanmaya başlandığı dönemden günümüze kadar yüksek puanlara sahip olan Uzak Doğu ülkeleriyle Türkiye karşılaştırması yapılarak daha geniş bir çerçeveden tartışmada bulunulması amaçlanmıştır. Bu nedenle Türkiye için yapılan 2007-2019 karşılaştırması Çin, Hong Kong, Kore ve Singapur için de yapılmıştır.

Araştırmanın matematik başarısında öğrenci düzeyinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi ve uluslararası karşılaştırmalarda bulunulabilmesi açısından önemli sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı (2019) 2019-2023 stratejik planında, öğrenci başarısının iyileştirilmesi gereken alanlardan birinin matematik olduğu vurgulanmıştır. Matematik başarısının son yıllarda ülkelerin kalkınmasında önem taşıdığı düşünülen STEM uygulamalarının da temelini oluşturduğu (Maass ve diğerleri, 2019) göz önüne alındığında çalışmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni ilişkisel desendir. Araştırmanın örneklemini TIMSS 2007 ve TIMSS 2019'a Çin, Hong Kong, Kore, Singapur ve Türkiye'den 8. sınıf düzeyinde katılan öğrenciler oluşturmaktadır. TIMSS 2007 için örneklem büyüklükleri; Çin n = 4023, Hong Kong n = 3446, Kore n = 4231, Singapur n = 4587, Türkiye n = 4423'tür. TIMSS 2019 için örneklem büyüklükleri; Çin n = 4901, Hong Kong n = 3236, Kore n = 3849, Singapur n = 4849, Türkiye n = 4025'tir. Araştırmada kullanılan değişkenler; matematik başarısı, evde internete sahip olup olmama, evdeki kitap sayısı, tamamlanması planlanan eğitim düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, bilgisayar kullanma eğilimi (2019 verisi için bilgisayar kullanma yeterliği), matematik ödevlerine ayrılan süre, okulda güvende

hissetme, matematiğe karşı tutum, matematikte özgüven ve matematiğe değer vermedir. Verilerin analizinde değişkenlere ait betimsel istatistikler ile doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler, IEA tarafından geliştirilen IDB Analyzer 5.0.5 ile SPSS 23.0 paket programları birbirlerine bağlanarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beş ülke için uygulanan regresyon analizleri sonucunda 2007 verisi için modellerin varyansı açıklama yüzdeleri (*R2*) 31 ile 45 arasında değişmektedir. Türkiye için açıklanan varyans %37'dir. 2019 verisi için ise açıklanan varyanslar yüzde 29 ile 46 arasında değişmektedir. Türkiye için açıklanan varyans %46'dır. 2007 verisinde en etkili değişkenler sırasıyla Çin için matematikte özgüven, evde bulunan kitap sayısı ve tamamlanması planlanan eğitim düzeyi; Hong Kong için matematikte özgüven, tamamlanması planlanan eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı ve bilgisayar kullanma eğilimi; Kore için matematikte özgüven, kitap sayısı ve ebeveyn eğitim düzeyi; Singapur için matematikte özgüven, tamamlanması planlanan eğitim düzeyi ve evde bulunan kitap sayısı; Türkiye için matematikte özgüven, ebeveyn eğitim düzeyi ve kitap sayısıdır. 2019 verisinde en etkili değişkenler ise Çin için tamamlanması planlanan eğitim düzeyi, matematikte özgüven ve evde bulunan kitap sayısı; Hong Kong, Singapur ve Türkiye için matematikte özgüven, tamamlanması planlanan eğitim düzeyi ve evde bulunan kitap sayısı; Kore için matematikte özgüven, tamamlanması planlanan eğitim düzeyi ve matematiğe değer vermedir.

Anahtar Kelimeler: uluslararası karşılaştırma, matematik başarısı, TIMSS 2007, TIMSS 2019

Kaynakça

Beaton, A. E., Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L., & Smith, T. A. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years. IEA's third international mathematics and science study.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://www.iea.nl/studies/iea/timss/1995

Maass, K., Geiger, V., Ariza, M.R., & Goos, M. (2019). The role of mathematics in interdisciplinary STEM education. *ZDM Mathematics Education* 51, 869-884. https://doi.org/10.1007/s11858-019-01100-5

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı*. https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://www.iea.nl/studies/iea/timss/2011

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/

Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international report.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://www.iea.nl/studies/iea/timss/2019/results

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (with Olson, J. F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's TIMSS at the fourth and eighth grades.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://www.iea.nl/studies/iea/timss/2007

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. (2004). *Findings from IEA's TIMSS at the fourth and eighth grades.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://www.iea.nl/studies/iea/timss/2003

Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://www.iea.nl/studies/iea/timss/1999

Torney-Purta, J., Amadeo, J. A. (2013). International large-scale assessments: Challenges in reporting and potentials for secondary analysis. *Research in Comparative and International Education*, *8*(3), 248-258. https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.248

Pandemi Sürecinde Dezavantajlı Öğrenciler İçin Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Veli Batdı

Eğitim Bilimleri Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam doyumunun önemli bir göstergesi olan öznel iyi oluş (Myers, 2000), insanların duygusal tepkileri ve yaşam doyumuyla ilgili küresel yargıları da kapsayan geniş bir olgu kategorisini kapsamaktadır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Diğer bir ifadeyle, öznel iyi oluş, insanların yaşamdan duydukları memnuniyeti nasıl değerlendirdikleri olarak tanımlanmaktadır (Diener vd., 1999; Larsen ve Eid, 2008). Daha fazla öznel iyi oluş deneyimi olan bireyler daha olumlu duygular ve hisler taşıyan ve hayatlarını "ideal" olarak beklentilerini karşılayacak şekilde değerlendirirken, düşük öznel iyi oluş deneyimine sahip kişiler çoğu zaman mutsuzdurlar ve hoşnutsuzluk duygularına sahiptirler (Myers ve Diener, 1995). Duygusal ve psikolojik açıdan iyi olma durumunun denge oluşturduğunu, olumlu duyguların akıl ve ruh sağlığı ile öznel iyi oluş düzeyi üzerinde önemli etkisinin olduğu farklı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Ayrıca bireylerin öznel iyi oluş durumlarının doğrudan veya dolaylı olarak aile, arkadaşlar ve toplumu etkilemektedir (Friedman ve Farber, 1992). Bu bakımdan, pandemi gerekçesiyle öğrencilerin yaşadıkları zor süreç ve içinde bulundukları dezavantajlı durumlar göz önünde bulundurularak, onların sahip oldukları öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenmesi önemsenmiştir. Öznel iyi oluş düzeyinin belirlenmesinin ardından onlara olumlu yaşantılar kazandırmak, yaşamlarına farklı deneyimler kazandırmak ve yaşam ilişkilerini düzenleyen öznel iyi oluş durumlarına iyi gelecek imkânlar sunmak, yaşamlarına ışık ve renk katabilecektir. Uluslararası alanyazında öznel iyi oluş ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı ve ölçek geliştirme çalışmaları yürütüldüğüne rastlanmıştır (Lu ve Gilmour, 2006; Lui ve Fernando, 2018; Badoux ve Mendelshon, 1994; Albuquerque ve Troccoli, 2004; Tian, Wang ve Huebner, 2015; Liu vd., 2015). Ulusal alanyazında ise öznel iyi oluş konusunda birçok çalışmaya ulaşılmasına rağmen (Eryılmaz ve Öğütülmiş, 2010; Özbay vd., 2012; Şahin vd., 2012; Malkoç, 2011) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarına az sayıda rastlanmıştır (Eryılmaz, 2009; Ergün ve Nartgün, 2017; Özdemir ve Sağkal, 2016). Dolayısıyla mevcut araştırma sonucunda ulaşılacak ölçeğin gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, özellikle ulusal alanyazındaki boşluğu doldurması beklenen bu araştırmanın temel amacı, pandemi sürecinde dezavantajlı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenmesini sağlayacak öznel iyi oluş ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini sağlamaktır.

Yöntem

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya, Elazığ, Diyarbakır, Amasya ve Gaziantep illerinde YÖK ve MEB'e bağlı kurumlarda öğrenimlerine devam eden ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerindeki dezavantajlı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilecektir. Katılımcıların farklı yaş gruplarından seçilmesi ölçeğin genel geçerliğini arttıracaktır. Dezavantajlı Öğrenciler İçin Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri hazırlanırken bu durum dikkate alınarak küçük yaş grubu öğrencilerin algılayabileceği düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Ölçme aracı formunda, katılımcıların demografik özellikleri açısından bilgi sahibi olmak adına cinsiyet, sınıf düzeyi, anne/baba eğitim durumu bilgileri sorulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanmış ölçme aracının madde havuzunda 40 madde bulunmaktadır. 40 maddelik ölçme aracının uzman görüşlerine (Eğitim Bilimleri Bölümünden 2 Profesör, 5 Doçent, 4 Dr. Öğr. Üyesi, 2 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı, 7 Türkçe öğretmeni) sunulması ile okunabilirlik, anlaşılabilirlik ve öğrenci düzeyine uygunluk açısından gereken düzeltmeleri yapılarak uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Yapılan inceleme sonrasında kalan 33 maddenin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplanmıştır. Bu hesaplamada Davis (1992) tekniği dikkate alınmıştır. Bu tekniğe göre uzman görüşleri 4 dereceli bir süreç ile maddeleri değerlendirmiştir. Bu derecelendirme; maddelerin a) uygun, b) hafifçe gözden geçirilmeli, c) ciddi olarak gözden geçirilmeli ve d) uygun değil şeklinde değerlendirilmesini kapsamaktadır. Kapsam geçerlik indeksine (KGİ) ulaşmak amacıyla a ve b derecelendirmelerini işaretleyen uzman sayısı, toplam (20) uzman sayısına bölünür. Elde edilen değer, 0.80 değeri dikkate alınarak karşılaştırılır (Akt. Yurdugül, 2005). Bu araştırmada maddelerin KGO değerleri .80 ile 1.00 arasında değişmektedir. Araştırmada maddelerinin KGİ değeri .92 olarak bulunmuştur. Bu değer, Veneziano ve Hooper'a (1997) göre .05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliğini incelemede açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak tüm analizler sonucunda Dezavantajlı Öğrenciler İçin Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin nihai formuna ulaşılacaktır. Tüm analizler yapıldıktan sonra geçerliği sağlanmış bir ölçek elde edileceği beklenmektedir. Ayrıca analizler sonucunda ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olacağı düşünülmektedir. Ölçeğin, dezavantajlı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemeye ilişkin yapılacak farklı araştırmalarda da ölçme aracı olarak kullanılabileceği önerilebilir. Ayrıca ulusal alanyazında ölçek geliştirme çalışmasına pek fazla ulaşılmaması ile belirlenen bu noktadaki boşluğu bir anlamda doldurması düşünülmektedir. Yapılacak bu çalışmanın diğer araştırmacılar için ölçek geliştirme ve öznel iyi oluş konusunu çalışma hususlarında farkındalık oluşturacağı beklenmektedir. Elde edilecek ölçeğin farklı kademe ve yaş gruplarındaki katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı öğrenciler, öznel iyi oluş, geçerlik, güvenirlik, pandemi

Kaynakça

Albuquerque, A. S., & Troccoli, B. T. (2004). Development of a subjective well-being scale. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *20*, 153-164.

Badoux, A., & Mendelsohn, G. A. (1994). Subjective well-being in French and American samples: Scale development and comparative data. *Quality of Life Research*, *3*(6), 395-401.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. doi:10.1037/0033- 2909.125.2.276.

Ergün, E., & Nartgün, Ş. S. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, *7*(2), 385-397.

Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel Iyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 975-989.

Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel Iyi Oluş Ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3). 189-203.

Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept As A Predictor Of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research, 86*(1), 28-35.

Larsen, R.J., & Eid, M. (2008). Ed Diener and the science of subjective well-being. M. Eid & RJ. Larsen (Eds.), *The science of the subjective well-being* (ss. 1-13). New York: The Guilford Press.

Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Social Indicators Research*, *120*(3), 917-937.

Lu, L., & Gilmour, R. (2006). Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development. *Asian Journal of Social Psychology*, *9*(1), 36-49.

Lui, P. P., & Fernando, G. A. (2018). Development and initial validation of a multidimensional scale assessing subjective well-being: The Well-Being Scale (WeBS). *Psychological reports*, *121*(1), 135-160.

Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi.* Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.

Myers, D. G. (2000). Thefunds, friends, and faith of happypeople. *American Psychologist*, *55* (1), 56-67.

Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel Iyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik Ve Başaçıkma Davranışları Ile Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(*2), 325-345.

Özdemir, Y., & Sağkal, A. S. (2016). Ergenler için okulda öznel iyi oluş ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, *17*(2), 333-350.

Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Sezen, K., & Havva, P. (2012). Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamın. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 827-836.

Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, *120*(2), 615-634.

Veneziano, L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of healthrelated questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21*(1), 67-70.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1*, 771-774.

Özel (üstün) Yetenekli Öğrencilerinin Dil Becerileri Atölyelerine İlişkin Deneyimleri

Derya Yüreğilli Göksu — MEB

Seher Yalçın — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

BİLSEM'ler özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasının ardından öğrenim görüyor oldukları genel örgün eğitim kurumlarına ek olarak eğitim ve öğretimlerinin gerçekleştirildiği kurumlardır. Genel olarak oluşturulan çerçeve niteliğindeki programlar dışında özel yetenekli öğrencilerin tek bir alanda uzmanlaşmasını sağlayan atölye modülleri de oluşturulmaktadır. Seçmeli olarak uygulanan bu atölyeler, öğrencinin ilgisi doğrultusunda veli iş birliği ile seçilmektedir (Göksu, 2021). BİLSEM'lerde sınıf içinde uygulanacak programın, bu bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirecek şekilde ve bireyselleştirilmiş olarak hazırlanması oldukça önemlidir (VanTassel-Baska & Stanbaugh, 2005; Walker, Hafenstein ve Enslow, 1999). Bu çalışmada, geleneksel sınıf ortamından farklı olarak yabancı dil becerilerine ilişkin atölye ortamında öğrencilerinin yaşadığı deneyimleri incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, zayıf deneysel desenlerdenn tek grup ön test-son test modeline göre tasarlanmıştır (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bir BİLSEM'de ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeyinde eğitimine devam eden ve atölye çalışmalarına katılmaya gönüllü olan 51 öğrenciden seçkisiz olarak seçilen 10 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veriler ve Toplanması

Veriler, tepki anketi, başarı testi ve odak grup görüşmesi yoluyla toplanacaktır. Tepki anketi ile genel olarak atölyelerde sunulan ortamın ilgi çekiciliği, gündelik yaşam durumlarını yansıtması, vb. ele alınmıştır. Başarı testi ile dört dil becerisine (konuşma, okuma, yazma, dinleme) yönelik ölçümler yapılacaktır. Odak grup görüşmelerinde, atölye çalışmaları kapsamında yapılan etkinlikleri, çalışmaları, sağladığı bilgi ve beceriler bakımından değerlendirmeleri istenecektir.

Verilerin Analizi

Atölye çalışmalarının değerlendirilmesinde, "Kirkpatrick Eğitim Program Değerlendirme Modeli" kullanılacaktır (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007). Öğrencilere uygulanacak olan tepki anketi sonucunda, veriler frekanslarla belirtilecektir. İkinci aşamada öğrencilerin dört dil becerisinde neler öğrendiği başarı testleri ile ölçülecektir. Öğrencilerin atölye çalışmaları öncesi ve sonrasında dört dil becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı öğrenci sayısı az olduğundan Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile test edilecektir. Yapılacak odak grup görüşmesi sonuçlarına içerik analizi yapılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Kirkpatrick Eğitim Program Değerlendirme Modeli"ne göre uygulanacak olan tepki anketi sonucunda, öğrencilerin atölye eğitimine ve ortamına karşı tepkisi tespit edilecektir. Öğrencilerin her bir dil becerisi için farklı atölye ortamları hazırlanmasının hoşlarına gideceği, atölyelerdeki sınıf ortamının gündelik yaşam durumlarını yansıttığını böylece öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlaması beklenmektedir. İkinci aşamada öğrencilerin dört dil becerisinde neler öğrendiği ölçülecektir. Ayrıca öğrencilerle yapılacak odak grup görüşmesi sonuçlarına göre atölye çalışmaları kapsamında yaptıkları etkinlikleri, çalışmaları, kendilerine sağladığı bilgi ve beceriler ile her bir beceri için oluşturulan farklı sınıf ortamının öğrencilerde ne gibi etkileri olduğu tespit edilecektir. Sonuç olarak yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan atölyelerin etkililiği saptanırsa yaygınlaştırılması için önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, dil becerileri atölye çalışmaları, program değerlendirme

Kaynakça

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2007). Implementing the Four Levels. California: BerrettKoehler Publishers.

VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2009). The Integrated Curriculum Model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345-357

Walker, B., Hafenstein, N. L. ve Enslow, L. (1999). Meeting The Needs of Gifted Learners In The Early Childhood Classroom. *Young Children*, 54 (1), 32-36.

Yüreğilli Göksu, D. (2021). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim ve Öğretim (s. 189-227). Ed. M. S. Köksal & M. R. Barın. *Özel Yetenek ve Bilsemler*. MEB: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

*****Bu çalışma, TREESP2.1.IQSES/004 nolu "Yes to High Quality of Instruction for the Special Education" AB projesi kapsamında yapılan çalışmanın bir parçasıdır.

Inclusive Education for Syrian Students: Voices of Turkish Teachers in Integration Classrooms

Tuğba Çelik Keskin — Bahçeşehir Üniversitesi

Derin Atay — Bahçeşehir University

ÖZET

Problem Durumu

Educating Syrian children and integrating them into the Turkish national educational system has been one of the most recent and significant discussion issues in educational research and policy making areas. With a primary objective of alleviating Syrian refugees' linguistic difficulties, a nationwide inclusive education project, Promoting Integration of Syrian Kids into Turkish Education System (PIKTES) has been implemented since 2016 in 26 cities all over Turkey. Although the literature is well-informed about the challenges and problem areas of refugees' education for varying parties in the integration process (Esen, 2020; Özkan & Cakmak, 2021; Topaloğlu, 2020), the PIKTES project, its evolution in years, teachers' opinions on its effectiveness and outcomes are under researched areas in the educational field (Celik et al., 2021).

Therefore, the present case study aims to describe the current national project on Syrian refugees and to analyze the implementation of the integration classrooms which are special for 3rd grade Syrian students at public schools from their teachers' perspectives. And we believe that the teachers' perspectives and insights on integration classroom practices, outcomes and overall effectiveness would be of great importance in designing and shaping inclusive education.

Yöntem

Five teachers of integration classrooms from different cities with high refugee populations shared their experiences and thoughts voluntarily via semi-structured online interviews conducted in their convenient time. Questions were asked in a sincere discussion environment to disclose the participants' views on refugee education, the PIKTES project and particularly on the integration classrooms, i.e., the outcomes, effectiveness, and specific practices as much as possible. In this qualitative study, the interviews were semi-structured in the sense that the questions were not in the form of a fixed list of questions. They were modified and adapted in the course of interviews by bringing up new concepts based on the flow of the communication (Adams, 2015) in Turkish which is the mother tongue of both parties. Each interview lasted about 45 minutes.

After the data collection, the reflexive thematic analysis was conducted on the teacher interviews. It was a data-driven analysis in the sense that the data was coded inductively without trying to fit it into a preexisting theme or any analytic preconceptions (Braun & Clarke, 2006) in a recursive way throughout the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The preliminary analysis of the data revealed that the PIKTES project has undergone frequent modifications and adaptations since its beginning in 2016. As being the most recent updates of the project implementation, the integration classrooms are characterized by both strengths and weaknesses in terms of their primary focus which is teaching the refugee students how to read and write in Turkish to overcome their linguistic barriers; in-class practices-materials both provided by the project and designed by the teachers; and its outcomes regarding social and academic inclusion of refugee students into the national education system. The participants also shared their suggestions and possible solutions to the challenges based on their firsthand experiences during the implementation process of integration classrooms.

Anahtar Kelimeler: Refugee students, Syrian student education, social integration, inclusive education, national educational policy, PIKTES project

Kaynakça

Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. In J. S. Wholey, H. P. Harty, & K. E. Newcomer (Eds.), Handbook of Practical Program Evaluation (pp. 492-502). Jossey-Bass, San Francisco. https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3. https://doi.org/77-101.10.1191/1478088706qp063oa.

Celik, S., Kardaş İşler, N., & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: barriers and suggested solutions. Pedagogy, Culture & Society, 1-19. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878

Esen, S. (2020). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği) [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. YÖK Tez Arşivi. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/293672

Özkan, M., & Çakmak, Ö. (2021). School principals' views on Syrian refugee students' education in Turkey: Challenges and recommendations. International Journal of Education & Literacy Studies, 9(2), 125-135.

Topaloğlu, H. (2020). Mültecilerin sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişmelerinde Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Öğretmen Adaylarının Uluslararası Deneyimleri Bağlamında Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Uluslararasılaşmasının İncelenmesi

Kadriye Dimici

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çok boyutlu bir kavram olan uluslararasılaşmanın bugüne kadar çeşitli açılardan incelenmesine rağmen, eğitim programı ve öğretim boyutunda çok az araştırmada ele alındığı görülmektedir (Balagtas, Papango, Reyes & Ubina, 2013). Ancak bu boyut, uluslararasılaşmanın etkili olabilmesi için önem arz etmektedir ve hızla uluslararasılaşan yükseköğretim sistemlerindeki program ve öğretim etkinliklerinin incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Svensson & Wihlborg, 2010). Öğretmen eğitimi programlarının da, öğretmen adaylarının ileride çok uluslu ve çokkültürlü toplum yapılarında değişik kültürlerden gelen ya da küresel dünyada ihtiyaçları değişen öğrencilere ders vermeleri olasılığını göz önüne alarak uluslararasılaşma süreciyle uyumlu hale getirilmesi önemlidir (Mahon, 2010). 21.yüzyılın öğretmenlerini hazırlayan yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına bu bağlamda yeni görevler yüklenmektedir. Öğretmen adaylarına kültürlerarası beceri sağlaması ve programları uluslararasılaşmaya yöneltmesi açısından öğrenci değişim programları yükseköğretim sistemlerinde uluslararasılaşmanın en görünür etkinlikleri olarak dikkat çekmektedir. Türkiye'de de uluslararasılaşmaya dâhil olma etkinliklerinin oranlarına bakıldığında değişim programlarının en yaygın uluslararasılaşma aktivitesi olduğu görülmektedir (Vural-Yılmaz, 2016). Bu yüzden programların uluslararasılaşmasıyla ile ilgili yapılacak çalışmalarda değişim programlarının öğrenciye ve kuruma katkılarına dair veriler elde edilmesi önem taşımaktadır.

Türkiye'de gerçekleştirilen Erasmus+ değişim programının yaygınlığı düşünüldüğünde bu programla ilgili yapılan araştırma sayısının az olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar daha çok öğrencilerin kültürel deneyimleri ve kişisel gelişimlerinin nasıl olduğuna ve Erasmus programından beklentilerine odaklanmıştır. Değişim programına katılan öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalarda kişisel gelişim, deneyimler, yaşanan sorunlar, kültürlerarası diyalog ve etkileşim gibi konular ön plana çıkmıştır (Ersoy, 2013; Ersoy & Günel, 2011; Şahin, 2008). Öğretmen adaylarının yurtdışında edindikleri akademik ve mesleki gelişim ile onlara sunulan programların içeriğine dair bir çalışmaya ise alanyazında rastlanmamıştır. Ancak bu tür değişim programlarının katkıları düşünüldüğünde, yurt dışında adayların öğretmenlik becerilerini nasıl ve ne yönde geliştirdiğine ve ülkelerine döndüklerinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarıyla uluslararası deneyimlerini nasıl bütünleştirdiklerine dair çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Uluslararası deneyime sahip öğretmen adaylarının bu süreci akademik ve mesleki açıdan nasıl anlamlandırdıkları ve öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşması açısından adayların gittikleri üniversitelerin programlarıyla karşılaştırmalar yapmaları Türkiye'de bulunan öğretmen yetiştiren kurumların programlarına uluslararası boyutun entegre edilmesi konusunda fikir sağlayabilir. Bu kapsamda yapılacak bu çalışmanın, öğretmen adaylarının uluslararası bir eğitim sistemine yönelik olarak nasıl yetiştirilmesi gerektiğiyle ilgili eğitim programına yönelik öneriler sunması ve hem ilgili alanyazına hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarından sorumlu karar alıcı ve uygulayıcılara katkıda bulunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel yöntem desenlerinden biri olan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu amaçla Türkiye'nin Ege Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve Erasmus değişim programına katılan öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 2017-2019 yılları arasında Erasmus programına katılan ve başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarına bölümlerin Erasmus koordinatörleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Gönüllü olarak çalışmada yer almayı kabul eden altı farklı bölümden toplam 11 katılımcıdan, araştırmacı tarafından ilgili alanyazın dikkate alınarak hazırlanan ve uzman görüşü alınan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler 2020-2021 akademik yılı Güz döneminde toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi lisans programlarının onları uluslararasılaşan bir dünyada öğretmenlik yapmaya hazır etmesi gerektiğini düşündüklerini ve bunun ulusal ve uluslararası değerlerin

bütünleştirilerek gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. İki farklı ülkenin öğretmen eğitimi programını deneyimleyen katılımcılar, Türkiye ile gittikleri ülke arasında eğitime bakış açısı, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme açısından birçok farklılık olduğunu ve yurtdışındaki deneyimlerinin onlara uluslararası bir öğretmen olma yönünde daha çok katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının uluslararası deneyimlerinin ülkelerine döndüklerinde bölümdeki diğer öğretmen adayları ve öğretim elemanları tarafından eğitim öğretim anlayışı açısından araştırılmasının ve bu deneyimlerden faydalanılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının uluslararası bir boyuta gelmesi için tekrar gözden geçirilmesinin ve gerekli iyileştirmelerin yapılmasının öğretmen adaylarının çokkültürlü ve çok uluslu toplumlarda öğretmenlik yapmaya hazır olmaları için gerekli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararasılaşma, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, yükseköğretim programları, öğretmen adayları

Kaynakça

Balagtas, M. U., Papango, M.C., Reyes, Z. Q. & Ubina, M. M. (2013). Development programs

for the internationalization of teacher education institutions in the Philippines. *E-International Scientific Research Journal, 5(*4), 1-12. Erişim Adresi:

http://www.eisrjc.com/documents/(E-ISRJC)_Internationalization_Publication_-Balagtas_et_1389758522.pdf

Ersoy, A. & Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Preservice

teachers' individual and professional development. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research, 42*, 63-78. Erişim Adresi:https://www.researchgate.net/publication/288655220_Cross-Cultural_Experiences_through_Erasmus_Pre- Service_Teachers'_Individual_and_Professional_Development

Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 154-166.

Mahon, J. (2010) Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education, *Teaching Education, 21(1)*, 7-18. doi: 10.1080/10476210903466893

Quezada, R. L. (2010) Internationalization of teacher education: creating global competent teachers and teacher educators for the twentyfirst century, *Teaching Education, 21(1),*1-5. doi: 10.1080/10476210903466885

Svensson, L. & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *High Educ, 60*, 595–613. doi: 10.1007/s10734-010-9318-6

Şahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1777-1790. doi:10.1016/j.tate.2008.02.006

Vural-Yılmaz, D. (2016). Türkiye'deki devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma süreci:stratejik planlar üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(4),* Erişim Adresi:http://iibfdergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/352/files/yil-2016-cilt-21-sayi-4-yazi5-27102016.pdf

Türkiye'de yaşayan yetişkin yabancılara yönelik hazırlanan "Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi" programının çokkültürlülük açısından incelenmesi

Kadriye Dimici

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda aldığı göç nedeniyle hızlı bir şekilde çokkültürlü ülke haline gelen Türkiye, barındırdığı 3,5 milyon mülteci sayısı ile bu alanda dünyada ilk sırada yer almaktadır (Global Education Monitoring Report [GEM], 2019). Ancak yerel halkın göçmenlerle ilgili genellikle olumsuz düşüncelere sahip olduğu ve onlarla bir arada yaşamak istemediği görülmektedir (World Values Survey [WVS], 2017-2020). Bu nedenle Türkiye'de göçmenlerin topluma entegrasyonu ile ilgili önemli adımlar atılmalıdır. Bu süreçteki en önemli alanlardan biri de eğitimdir. Çokkültürlü eğitimin, bireylere kendi kültürlerini eğitim ortamına aktarmaya imkân vermesine ek olarak eşitlikçi bir bakış açısını ve farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi savunması nedeniyle (Banks, 2010) göçmenlerin topluma entegrasyonunda kullanılabilecek uygun bir yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır.

Yetişkin eğitimi, örgün eğitime kıyasla daha kısa süreli ve ihtiyaca odaklıdır ve sunduğu fırsatlarla halkın büyük kesimine ulaşabilmektedir. Ayrıca çeşitli dezavantajlı durumlardan dolayı eğitim imkanları olmayan bireylere bu imkânı yetişkinlik döneminde vermeyi, bireylerin aktif vatandaşlık, farkındalık kazanma gibi farklı yönlerdeki bakış açılarını genişletmeyi, fırsat eşitliğini, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyümeyi hedeflemektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020; Okçabol, 2006). Bu yönüyle yetişkin eğitimi ve çokkültürlülük ilişkilidir çünkü ikisinde de öğrenen ihtiyaçlarını ön planda tutan ve bireylerin eşit imkanlara sahip olmak için kendilerini geliştirmeleri gereken öğrenme ortamları vurgulanmaktadır. Bununla beraber, çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmaların örgün eğitime odaklandığı ve yetişkin eğitimi araştırmalarında ve uygulamalarında çokkültürlülükten nasıl faydalanabileceği üzerinde pek durulmadığı görünmektedir (Rhodes, 2018). Öğrenenlerin sosyokültürel yönlerini göz ardı ettiği ve öğrenme ortamında farklı kültürel kimlikleri ele almadığı için yetişkin eğitimi eleştirilmektedir (Ahrens ve diğerleri, 2020).

Yetişkin eğitimi, ev sahibi ülkeye göçmenlerin uyumunun sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Subaşı, 2018). Avrupa Konseyi de yetişkin öğrenmesini göçmenler gibi dezavantajlı gruplara toplumsal kapsayıcılık ve aktif katılım sağlamak için önemli bir araç olarak görmektedir (The Council of Europe, 2011). Bu süreçte yetişkin eğitimi programlarının oluşturulmasında çokkültürlü eğitim yaklaşımının göz önüne alınması ev sahibi ülkeye uyumun sağlanmasında olumlu yönde etki yapabilme potansiyeline sahiptir. Programların oluşturulması, yetişkin eğitimini örgün eğitimden ayıran en temel farklılıktır çünkü standart ve görece değişime kapalı olan örgün eğitim programlarının aksine yetişkin eğitimi programlarında değişken ihtiyaçlara yer vermek ve programı hazırlarken toplumdaki dönüşüm ve değişim ihtiyaçlarına yer vererek yetişkinlerin temel özelliklerini dikkate almak söz konusudur (Okçabol, 2006).

Yetişkin eğitiminin çokkültürlü eğitim temelinde ele alınarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sahip olduğu göçmen sayısı düşünüldüğünde Türkiye için önem taşımaktadır çünkü Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün paylaştığı veriler Türkiye'de yaklaşık 170 ülkeden 4.700.000 yabancı uyruklu kişi olduğunu ve bunların arasında 156.332 kişinin Halk Eğitim Merkezindeki kurslardan yararlandığını göstermektedir. Kurslara katılan yabancıların %56,39'u Suriyelidir ve bunların en çok Türkçe ve okuma yazma kurslarına ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020). Özellikle ev sahibi ülkedeki dilin öğrenilmesi sosyal uyum ve yabancıların yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından süreçte önemli bir koşul olduğundan yabancılara yönelik yetişkin eğitimi faaliyetleri de dil derslerine odaklanmaktadır (İlbay, 2017). Bu kurslara ek olarak Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Göç İdaresi Başkanlığı iş birliğinde Türkiye'de yaşayan yetişkin yabancıların sosyal uyumlarını kolaylaştırmak ve onlara günlük hayatlarını idame ettirmelerine destek olmak amacıyla sekiz saatlik "Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi" [SUYE] Programı geliştirilmiştir. Sosyal uyumu hedeflemesi yönüyle bu programın içeriğinde çokkültürlülük temelinde tartışılan önyargı ve kalıplaşmış kültürel yargıları giderme, kendi kimlik, kültür ve deneyimlerini eğitim ortamına taşıyarak başarıyı artırma, yerel halkla etkili diyalog geliştirme gibi durumlara yer verilmesi önemlidir. Bu doğrultuda, bu çalışmada SUYE programının çokkültürlü eğitim ilkelerini ve yaklaşımlarını ne kadar ele aldığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yetişkin

eğitimi programlarının çokkültürlülük ekseninde Türkiye'de hiç araştırılmamış olması ve SUYE programının programı geliştirenler dışında (Çalışkan-Sarı ve diğerleri, 2021) bir çalışmada herhangi bir yönüyle incelenmemiş olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak "Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi" kursu için hazırlanan öğretim programı incelenmiştir. Öğretim programı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yol göstermesi nedeniyle önemli bir veri kaynağı olma özelliğindedir. İlgili öğretim programına MEB Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün internet sayfasından ulaşılmıştır. Bu amaçla 2021 ve 2022 yılları için hazırlanan iki öğretim programı araştırmacı tarafından ilgili alanyazın temele alınarak geliştirilen ölçüt listesi aracılığıyla çokkültürlülük açısından analiz edilmiştir. Oluşturulan ölçüt listesinin ilk bölümünde kazanımlar, içerik ve materyaller, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme açısından programın çokkültürlü eğitim ilkeleriyle uyumlu olup olmadığı incelenmiştir. İkinci bölümde ise program Castagno (2009) tarafından belirtilen altı çokkültürlü eğitim yaklaşımı (asimilasyon, kaynaşma, çoğulculuk, kültürlerarası yeterlilik, eleştirel farkındalık ve sosyal eylem) çerçevesinde ele alınarak hangi boyutların programda yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle ölçüt listesinde önceden belirlenen maddelere göre sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SUYE öğretim programının analizinden elde edilen sonuçlar programda yetişkin yabancıların günlük yaşamlarını kolaylaştıracak Türkiye ile ilgili bilgilere yer verildiğini ve programın Türk kültürü açısından farkındalık artırmaya yönelik bir kapsamı olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, programda katılımcıların kendi kültürlerini kapsayıcı bir yaklaşımın yer almadığı ve çokkültürlülük açısından farklılıkların göz ardı edilip ev sahibi ülkenin kültürüne uyum sağlama yönünde bir tutumun benimsendiği ortaya çıkmaktadır. Programda öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından çokkültürlü eğitim ile ilişkili bazı önerilere rastlanmakla beraber kazanımlar ve içerikte çokkültürlü eğitim öğelerinin yer almadığı görülmektedir. Toplumda sosyal uyum yönünde olumlu değişimlerin gerçekleşmesine katkıda bulunmak amacıyla oluşturulan bu programdan yararlanan bireylerin farklı kültürlerden olması nedeniyle kapsayıcılık ve çokkültürlü eğitim ilkeleri doğrultusunda programda düzenlemelerin yapılması daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, sosyal uyum, yetişkin eğitimi, öğretim programı

Kaynakça

Ahrens, A., Zascerinska, J., Melnikova, J., Jurgaityte, V., Aleksejeva, L. & Gukovica, O.

(2020). Culturally responsive teaching of immigrants in adult education: a case study in Sweden. *Journal of Regional Economic and Social Development, 1*(12), 18-27.

Banks, J.A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. İçinde J.A. Banks ve C.A. McGee-Banks, (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (5.baskı) (s.3-32). ABD: John Wiley & Sons Publishing.

Castagno, A.E. (2009). Making sense of multicultural education: a synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives, 11*(1), 43-48. doi: 10.1080/15210960902717502

Çalışkan-Sarı, A., Ok, G., Aksanyar, Y., Kadıoğlu, A. & Uylaş, T. (2021). Türkiye'ye göç eden yabancılara uygulanan sosyal uyum ve yaşam eğitimi programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 186-206.

Global Education Monitoring [GEM] Report (2019). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866 adresinden erişilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2020). *2020 izleme ve değerlendirme raporu.*

http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104 adresinden erişilmiştir.

İlbay, N. (2017). Hatay'daki Suriyeli mültecilerin sosyal yaşama adaptasyonu: sorunlar ve çözüm önerileri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Okçabol, R. (2006). Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi). Ütopya Yayınevi.

Rhodes, C.M. (2018). Culturally responsive teaching with adult learners: A review of the literature. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)9*(4). doi: 10.4018/IJAVET.2018100103

Subaşı, S. (2018). Adult education efforts for refugees: a case of a border city in Turkey.

Dyskursy Młodych Andragogów, 19, 79-103.

The Council of European Union (2011). *Council resolution on a renewed European agenda for adult learning.* http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN adresinden erişilmiştir.

World Values Survey [WVS] (2017-2020). *World Values Survey Wave 7 (2017-2020): Results in % by country weighted by weight.* https://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV7.jsp adresinden erişilmiştir.

Multivariate Analysis of Pre-service Teachers' Emotional Literacy Levels and Their Personal Values in terms of Several Variables

Birsel Aybek — Çukurova Üniversitesi

Sıddık Doğruluk — Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.

Seda Baysal Doğruluk — Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Today, our society has been experiencing various changes and transformations in the race of adapting itself to rapidly improving world. Under the strength of these changes, teachers play a crucial role in raising promising and self-realized individuals. In this vein, teaching, as a profession, requires cognitive domain competencies such as knowledge and skills, as well as affective domain competencies like attitude and behavior. Besides, two significant concepts such as emotional literacy and personal values have emerged over the last years, particularly in terms of their application to learning and behavior. The concept of emotional literacy is defined as "to know your emotions in such a way to improve your personal power, quality of other people's and your life" (Steiner, 1979). In this definition, emotional literacy skill is regarded as a source of personal power. Since teaching and learning are not just processes of cognition, knowledge, and skill (Hargreaves, 2001), teachers, the mediators of achieving affective goals in society, need to have competencies to recognize, regulate and express their feelings. Emotionally competent teachers set the tone of the classroom by establishing supportive and encouraging relationships with their students, guiding in conflict resolutions, encouraging collaborative work among students and acting as a role model for healthy communication (Gong, Chai, Duan, Zhong & Jiao, 2013). Another feature that teachers are expected to have in order to promote a powerful learning for students is personal values. The teaching profession is a value-oriented profession. Pre-services teachers who are willing to perform this profession are expected to have behavioral patterns and attitudes that can reveal their individual values. In the social structure, educational institutions are one of the most significant areas in which values are acquired (Ekşi, 2003). Pre-service teachers serve as value transmitters in educational settings. In this respect, there is a need for pre-service teachers who adopt personal values and who have high emotional literacy levels. Hence, this study is an attempt to identify the pre-service teachers' emotional literacy levels and their personal values in terms of several variables and to examine the relationship between them. Thus, answers to the following questions were sought:

1. What are the pre-service teachers' personal values and their emotional literacy levels?
2. Do the pre-service teachers' emotional literacy levels and their personal values significantly vary across gender?
3. Do the pre-service teachers' emotional literacy levels and their personal values significantly differ across class level?
4. Do the pre-service teachers' emotional literacy levels and their personal values significantly vary across department?

Yöntem

This study employed a descriptive survey model, which is one of the survey models. The population of the study consisted of pre-service teachers studying at Faculty of Education in a state university in Turkey. The sample held a total of 376 pre-service teachers who studied at different departments during the 2021-2022 academic year and who were selected by convenience sampling method. The study deployed three data collection tools which were Personal Information Form, Emotional Literacy Scale and Personal Values Scale. Personal Information form was prepared by considering the experts' views and studies in the relevant literature. Emotional Literacy Scale was developed by Palancı, Kandemir, Dündar and Özpolat in 2011. Being a five point Likert-type, the tool includes 3 factors and 33 items. Personal Values Scale was developed by Asan, Ekşi, Doğan and Ekşi (2008). This scale was determined to have a five-dimensional structure with a total of 47 items. The tool used a five-point Likert-type rating. The data were analyzed through use of a statistical package program. Descriptive statistics, multivariate analysis of variance (MANOVA) and correlation analysis were used during data analysis. Some assumptions must be met in order to use MANOVA. The first of these is to certify the univariate and

multivariate normality of the data. In this context, skewness and kurtosis values confirmed that the emotional literacy scale and personal values scale demonstrated normal distribution. Variances must be homogeneous, multivariate normality must be ensured, there must be no multiple linear connection between dependent variables and that the homogeneity of variance-covariance matrices must be sustained (Page, Braver & MacKinnon, 2003; Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2013; Hair, Black, Babin & Anderson, 2014; Pituch & Stevens, 2016; Pallant, 2017). First, Levene test was performed and the variances were found to be homogeneous. Afterwards, Mahalanobis distance value was examined for testing multivariate normality. In this regard, Mahalanobis distance value did not exceed the critical value defined for two dependent variables and thus meeting the assumption (Tabachnick & Fidell, 2013). Another assumption is to identify multiple linear connection between dependent variables. Thus, a medium level relationship was noted across the dependent variables. The last assumption is to test the homogeneity of the variance-covariance matrices whose control is provided by the "Box's M" test. In this context, Pillai's Trace was used in cases when the homogeneity of variance-covariance was violated, while Wilks' Lambda when the homogeneity assumption of the variance-covariance matrices was ensured.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results revealed that the pre-service teachers' participation levels were determined to be at "agree" level regarding emotional literacy (=3.90) and personal values scales (=3.74). Besides, a significant difference was noted across the participants' emotional literacy levels and their personal values in terms of gender. While no significant difference was found across the pre-service teachers' emotional literacy levels in terms of gender, a statistically significant difference was identified across their personal values in favor of female pre-service teachers. A statistically significant difference was also recorded between the pre-service teachers' emotional literacy levels and their personal values in terms of department. A significant difference was identified across the pre-service teachers emotional literacy levels in favor of those studying at the departments of Social Sciences and Turkish Language Teaching; moreover, the difference was also significant for the participants' personal values in favor of pre-service Social Sciences teachers. However, no significant difference was reported between the pre-service teachers' emotional literacy levels and their personal values in terms of class level.

Anahtar Kelimeler: Pre-service teacher, Emotional literacy, Personal values

Kaynakça

Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A. ve & Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri' nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 27, 15-38.

Çelik, F. (2007). Türk eğitim sisteminde yeni hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* (11), 1-15.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 79-96.

Field, A. (2009). *Discovering statics using SPSS* (3rd edt). London: SAGE.

Gong, S., Chai, X., Duan, T., Zhong, L., & Jiao, Y. (2013). Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology, 4*(11), 870–877.

Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition* (7th edt). Harlow: Pearson.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056-1080.

Hocaoğlu, N., & Akkaş-Baysal, E. (2020). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Huitt, W. (2001). *Motivation to learn: An overview*. Educational psychology interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Page, M. C., Braver, S. L. & MacKinnon, D. P. (2003). *Levine's guide to SPSS for analysis of variance* (2nd edt). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Palancı, M., Kandemir M., Dündar, H. & Özpolat, R. (2011). Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Journal of Human Sciences, 11*(1), 481-494.

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (2nd edt) (S. Balcı. & B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı.

Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social asciences analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th edt). New York: Routledge.

Steiner, C. (1979). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. California: Personhood Press.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edt). Boston: Pearson Education.

Eğitimde Program Dışı Etkinlikler Dersine İlişkin Nitel Bir Çalışma

İmgehan Özkan Elgün

Başkent Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okulların öğrencileri hayata hazırlayan yerler olduğu düşünüldüğünde okulların müfredatta yer alan kazanımlara ek olarak çağın gerekliliği olan sosyal ve kültürel becerileri okul dışında da kazandırması gerekmektedir. Bu bağlamda, bu beceriler kazandırılırken ders içindeki etkinlikler ders dışındaki etkinliklerle pekiştirilirse bireylerin çok yönlü gelişmesine katkı sağlanabilir. Bu bağlamda, program dışı etkinlikler öğrencilerin sadece okuldaki akademik başarılarına katkı sağlayan dersler değil aynı zamanda onların kişisel gelişimini, değerler anlayışını ve boş zaman etkinliklerini de destekleyen etkinliklerdir. Bunun yanı sıra, öğrenci merkezli öğrenme açısından öğrenme süreçlerine baktığımızda bireysel farklılıkların sınıf içerisinde dikkate alınmasında zorluklar yaşanabilir. Sınıf dışı etkinlikler yoluyla öğrenciler öğrendiklerini tekrar yapılandırabilirler. Ayrıca öğrenciler, program dışı etkinlikler yoluyla olumlu fiziksel gelişim, olumsuz davranışlarını terk etme gibi davranışlar geliştirebilirler. Alan yazına bakıldığında program dışı etkinliklerin sınıflandırılmasında sportif etkinlikler, sanatsal etkinlikler, kültürel, bilimsel etkinlikler gibi farklı sınıflamaların olduğu görülmektedir. Bu çeşitlilik eğitimcilere öğrencileri ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı etkinliklere yönlendirme imkânı sunmaktadır. Her ne kadar, bazı kaynaklarda program dışı etkinliklerin stresi arttırma ve öz güveni düşürme gibi olumsuz etkilerinden bahsedilmiş olsa da program dışı etkinliklerin öğrencilerin bütüncül gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Dünya'daki program dışı etkinlikler çalışmalarına bakıldığında, özellikle gelişmiş ülkelerde program dışı etkinliklere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Program dışı etkinlikler doğrudan müfredatta yer alan kazanımları desteklemek amacıyla düzenlenebilir ya da farklı amaçlara dönük olarak da geliştirilebilir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği gibi öğrenmeyi daha eğlenceli hale de getirmektedir. Bu bağlamda, öğrencilere sağladığı olumlu katkılar düşünüldüğünde ülkemizde de program dışı etkinliklere verilen önemin arttığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde program dışı etkinliklerin önemle üzerinde durulmaktadır. Yönetmelik kapsamında eğitim kurumlarında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, öğrencileri şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak vb. amaçlarla bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sosyal etkinlik çalışmalarının yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. MEB yönetmeliğe ek olarak, Yükseköğretimde de 2018 yılında güncellenen Öğretmen Yetiştirme programlarına "Eğitimde Program Dışı Ekinlikler" dersi eklenerek öğretmen adaylarının bu konuda bilgi ve beceri kazanmalarına imkân verilmiştir. Her ne kadar resmiyette program dışı etkinliklere ilişkin çalışmalar yapılmaya başlansa da program dışı etkinliklerin önemine ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin ortak bir görüşten söz etmek mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmen adaylarına üniversitelerde seçmeli ders olarak sunulan eğitimde program dışı etkinlikler dersini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın amacı kapsamında bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 2021-2022 akademik yılı güz döneminde eğitimde program dışı etkinlikler dersini seçmeli olarak alan beş farklı branşta (İlköğretim matematik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği) öğrenim gören 15 öğretmen adayına ulaşılarak toplanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitimde program dışı etkinlikler dersinde yapılandırılan süreçlerin öğretmen adaylarının akademik, sosyal, duygusal ve kariyer gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı yönündedir. Ayrıca sonuçlar bu dersi almadan önce öğretmen adaylarının resmi programa ilişkin bilgileri olmasına rağmen program dışı etkinliklere ilişkin yüzeysel bilgilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının genel olarak program dışı etkinlikleri nasıl hazırlayacakları konusunda dersi almadan önce fikirleri olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen

adayları program dışı etkinlikler olarak daha çok spor etkinliklerini vurgulamışlardır. Farklı bölümlerden elde edilen veriler birbiriyle karşılaştırılarak ilgili alan yazın çerçevesinde değerlendirilmiştir. Öte yandan öğretmen adayları öğretmenliğe başladıklarında eğitimde program dışı etkinliklerin uygulama sürecinde zorluklar yaşayabileceklerini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: program, program dışı etkinlikler, kazanım

Kaynakça

Akın, F. (2012). Okul içi ve sınıf dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Apaydinli, K. ve Şentürk, N. (2012). Ders dışı sosyal (müziksel) etkinliklerin genel lise öğrencilerinin kural dışı davranış gösterme eğilimlerine etkileri. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 1(1), 67-79.

Ekinci, N. (2019). Temel Kavramlar. N. Köksal ve Z. Ayvaz Tuncel (Ed.), Eğitimde program dışı etkinlikler. Ankara: Pegem Akademi.

Haensly, P. A., Lupkowski, A. E. ve Edlind, E. P. (1985). The role of extracurricular activities in education. The High School Journal, 69(2), 110-119.

Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. Educational Leadership, 60(1), 80–81.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (Haziran 8, 2017).

Göç, Eğitim ve Eleştirel Düşünme

Sevgi Koç

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin düşünme faaliyetlerinin üzerinde bilinçle düşünmesi düşünme eğitiminde önemli bir role sahiptir. Eleştirel düşünce, her ne kadar yanlışları ve hatalı muhakemeleri ortaya çıkarmakta kullanılsa da farklı bakış açılarını desteklemek, problemlerin çözümü ve bilginin paylaşılması gibi hususlarda başkalarıyla iş birliği yapmak için de kullanılabilir (Lau, 2013). Eleştirel düşünebilme becerisi gelişmiş bireyler olaylara ve durumlara tarafsız bakabilmeyi sağlayan bireylerdir (Paul ve Elder, 2016; Yılmaz, 2019).

Yöntem

Bu çalışma, UNESCO 2019 GEM (Global Education Monitoring Report) Küresel Eğitim İzleme Raporu'nun incelenmesiyle oluşturulmuş bir doküman inceleme araştırmasıdır. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte olmasına rağmen, bağımsız bir yöntem olarak da kullanılabilir (Kıral, 2020). Bu çalışmada UNESCO 2019 Küresel Eğitim İzleme Raporu'nun göç ve eğitime ilişkin mevcut bulguları bir araya getirilmiş ve fırsatlara da dikkat çekilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Küresel Eğitim İzleme Raporu 2019 dünyanın tüm bölgelerinde bu konuları derinlemesine araştıran türünün ilk örneğidir. Raporda, halihazırdaki kanun ve politikaların; göçmen ve mülteci çocukların haklarını ve ihtiyaçlarını göz ardı ederek bu çocukları başarısız kıldığı belirtilmektedir. Göçmenler, mülteciler ve ülke içinde yerlerinden edilmiş kişiler dünyadaki en savunmasız insanlardan bazılarıdır ve gecekondu bölgelerinde yaşayan kişiler, geçimlerini sağlamak için mevsimsel olarak göç eden insanlar ve gözetim altındaki çocuklar da bu savunmasız gruplar kapsamında yer almaktadır. Bu raporda yer alan bulgulara ilişkin değerlendirmelere yer verilerek eleştirel düşünme ve göç olgusu değerlendirilmiştir. Bu raporda artan çeşitlilik ile eğitimin kapsayıcı toplumlar inşa etme hedefine nasıl hizmet edebileceği ve insanların hoşgörünün ötesine geçerek birlikte yaşamayı öğrenmesine nasıl yardım edebileceği analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Eğitim, Eleştirel Düşünme

Kaynakça

Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1910). How we think. D.C. Health & Co. Publishers. Boston.

GEM (Global Education Monitoring Report), (2019). www.unesco.org/gemreport

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, 170-189.

Lau, J. (2013). Eleştirel Düşünce Kılavuzu. (Çev.Yılmaz, S.). Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 2(1), 393-413.

Paul, R. ve Elder, L. (2016). Kritik Düşünce. (Çev. Aslan, E. ve Sart, G.) Nobel Yayıncılık.

Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(14), 15-43.

Yılmaz, K. (2019). Eleştirel ve Analitik Düşünme. Pegem Akademi.

2018 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi

Gizem Çamlıca
Bahçeşehir Üniversitesi

Nihal Yurtseven
Bahçeşehir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde "davranış değiştirme süreci" olarak kabul gören eğitim ve onun niteliğinin ülkelerin gelişmişlik düzeylerinde önemli bir belirleyici olduğu açıkça bilinmektedir. Çağımızın bilgi, teknoloji ve iletişim çağı olması, eğitime olan beklentileri de arttırarak bu durumda eğitimin niteliğinden beklenenleri değiştirmektedir (Arslan, 2000). Hızla değişen toplumlarda iletişim ve teknoloji araçları bireylerin okuldan öğrendiklerinden fazlasını vermeye başlamıştır (Gültekin, 2020). Bu durum eğitim programlarının sürekli olarak revize edilmesi, değerlendirilmesi için bir gereksinim ortaya koymaktadır. Bu sebeple eğitim programları denetlenip değerlendirilmeli, yenilenmelidir (Yenilmez ve diğerleri, 2008). Eğitim programlarının çağın ihtiyacına karşılık verebilmek için sürekli değerlendirmeye tabi tutulması gerektiği görülmektedir. Ülkelerin gelişmişliklerinin bir göstergesi olan ekonomi uluslararası platformda OECD (İktisadi İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı)'nin PISA (Programme for International Student Assessment) uygulamaları ile ölçülmektedir (Özenç ve Arslanhan, 2010; Demirbaş, 2008). Türkiye'deki fen bilimleri öğretim programının geliştirilmesi ve yenilenmesi çalışmaları, teknolojinin ilerlemesi ile paralel olarak devam etmektedir. Eğitim politikalarını belirleyen, revize eden ülkeler, eğitim programlarını hazırlayan araştırmacıların ulusal ve uluslararası sınavları ölçüt alarak çalışmalar yapmalarını beklemektedir (Demirbaş, 2008). Eğitim sistemindeki eksiklerin belirlenmesinde PISA ülkeler için önemli bir kriterdir. PISA sonuçlarına bakarak, eğitim sisteminin güçlü-zayıf yönleri, eğitimin içeriği, uygulanan program, yöntemler, öğretmen yeterliliği gibi konular ele alınabilir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Ülkemizin eğitime ayırdığı kaynaklar sonucunda incelemeler yapıldığında ülkemizin OECD ülkelerinin altında kaldığı görülmektedir. Ülkelerin gelişmekte, az gelişmiş ya da gelişmiş olarak sınıflandırılmasında eğitimdeki durumları da etkili olmaktadır (Ayrangöl ve Tekdere, 2014). Bu durum eğitim programında değişime, var olan eğitim programının değerlendirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Özenç ve Arslanhan, 2010). Eğitim programlarında yapılacak olan değişmeler, uluslararası sınav sonuçlarındaki başarıyı da olumlu yönde etkileyebileceği gibi bu durum ülkelerin var olan eğitim durumlarını görmelerini de sağlayabilir. Literatür incelendiğinde de CIPP değerlendirme modeli kullanılarak fen bilimleri öğretim programının değerlendirmesinin yapılmadığı görülmektedir. Bu sebeple fen bilimleri öğretim programının değerlendirilmesinde seçilen CIPP modeli, programı bağlam, girdi, süreç ve ürün bakımından incelemeye olanak sağladığından tercih edilmiştir. CIPP değerlendirme modeli, eğitimin farklı branşlarında değerlendirme modeli olarak kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde; Fen bilimleri eğitimin ülkelerin kalkınmasındaki önemi düşünüldüğünde var olan 2018 yılı fen bilimleri öğretim programının yeterliliğinin değerlendirilmesi bir ihtiyaç olmuştur. Bu durumda bu çalışmada son yıllarda tercih edilen CIPP modeli ile değerlendirme yöntemi kullanılarak öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Fen bilimleri öğretim programının bu modelle incelenmemiş olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Yöntem

Araştırmada ortaokul fen bilimleri öğretim programını CIPP değerlendirme modeli ile fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler açısından görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Nitel araştırmayı bir tanım içinde kısıtlamak doğru olmamaktadır. Buna rağmen nitel araştırma, gözlem yapma, görüşme yapma ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak olayları doğal sürecinde izleme ve etkilerin ortaya konmasını amaçlayan bir araştırma olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Berg ve Lune, 2020).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir özel ortaokulda öğrenci olan 10 kişilik bir öğrenci grubu ile 10 fen bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi ile örneklem grubu seçilmiştir.

Ölçüt örnekleme, belli ihtiyaçlara göre durumu sağlayan kriterlere uygun örneklem seçimi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Kılıç, 2013; Baltacı, 2018).

Bu çalışmada verileri toplamak için birebir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Birebir görüşme, nitel araştırma yöntemleri arasında bireyin belli bir konu hakkındaki deneyimleri, tutumları, zihinsel algıları, yorumları ve tutumları bireysel yapılan görüşmelerle anlamayı ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Birebir görüşme soruları yarı yapılandırılmış değerlendirme sorularını içeren açık uçlu sorulardır. Sorular hazırlanırken CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları göz ününde bulundurulmuştur. Öğrenciler ve öğretmenler için CIPP değerlendirme modelinin 4 boyutu ile ilgili bireysel görüşme soruları hazırlanmıştır. Öğrenciler ile birebir online yapılan görüşmelerde bağlam, girdi, süreç ve ürün ile ilgili toplam 16 soru sorulmuştur. Bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğretmenler il birebir online yapılan görüşmelerde bağlam, girdi, süreç ve ürün ile ilgili toplam 15 soru sorulmuştur.

Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen görüşme sonuçlarına göre verilerin analizi içerik analizine göre yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre içerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek olan kavramlar ve ilişkileri ortaya koymaktadır. İçerik analizinde veriler derin bir işleme tabii tutulur. Elde edilen verilen kavramsallaştırılması, ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenmesi ve temaların oluşturulması ile içerik analizi yapılabilir. İçerik analizi ile verilerde saklı olan gerçekler ortaya çıkarılır. İçerik analizi ile başlangıçta temalar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada 2018 yılı Fen bilimleri öğretim programı CIPP modeline göre değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş olup içerik analizi yöntemiyle aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmenler açısından bakıldığında, 2018 yılı öğretim programının kazanımlarının net olmadığı, programı açıklayan bir kılavuz olması gerektiği, kazanımların özellikle 6. Sınıf kademesinde sadeleştirilmesi ya da süre bakımından desteklenmesi gerektiği, laboratuvar uygulamaları için malzeme, mekan desteğinin her bölge için artması gerektiği, konular arasında sarmallığın artması ve kaynak alternatifinin olması, deneyler ve yöntemler için kaynak sunulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler açısından bakıldığında, 2018 yılı Fen bilimleri öğretim programının süre olarak 6. Sınıflarda yetersiz olduğu, 5., 7., 8. sınıflarda yeterli olduğu, 8. Sınıf öğrencilerinde sınav kaygısının yüksek olduğundan gerçek öğrenmenin perdelendiği, laboratuvar uygulamalarına çok fazla vakit ayrılamadığı, farklı öğrenmelere farklı yöntemlerin uygulanamadığı, proje derslerinin eklenmesi ve süresinin artırılması gerektiği, teknoloji kullanımının artması gerektiği, öğrencinin daha çok aktif olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: CIPP modeli, fen bilimleri, öğretim programı, değerlendirme, program geliştirme

Kaynakça

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.

Ayrangöl, Z, Tekdere, M. (2015). Türkiye ve Oecd Ülkelerinde Yapılan Eğitim Harcamalarının Karşılaştırmalı Analizi . *Laü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 1-30. Retrieved From https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Euljss/İssue/6286/84352

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (1), 231-274. Retrieved From https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Bitlissos/İssue/38061/399955

Bruce L. Berg, Howard Lune, Çeviri Editörü Prof. Dr. Asım Arı, & Editör Yusuf Yavuz. (2020). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Konya.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi Ve Pısa Sonuçları. *Akademik Bilişim, 2*(4), 1-9.

Demirbaş, M. (2008). 6. Sınıf Fen Bilgisi ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi: Öğretim Öncesi Görüşler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 313-338. Retrieved From https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Uefad/İssue/16688/173419

Gültekin, M. (2020). *Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar*. B. Oral , & T. Yazar (Dü) İçinde, Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, *3*(1), 44-6.

Özenç, B., & Arslanhan, S. (2010). PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, 1292255907-8.

Yenilmez, U, Taş, U, Yenilmez, F . (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9 (1), 155-186. Retrieved From https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Ogusbd/İssue/10993/131558

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 7. bs.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Genel Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Gizem Ak Kocaman — Çukurova Üniversitesi

Memet Karakuş — Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen eğitim öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenin bu rollerini verimli bir şekilde kullanabilmesi için yeterli donanıma sahip olması gerekir. Bu yüzden bir öğretmenin mesleki yeterliği ve buna yönelik algısı çok önemlidir. Öğretmenin daha önce almış olduğu eğitim, mesleki formasyonu, alan bilgisi, kendini geliştirmeye yönelik çabası ve çalışma koşulları mesleki yeterlik algısı üzerinde etkilidir. Öğretmenin yeterliği; alan bilgisi, sınıftaki uygulamaları ve bilgiyi öğrenciye dönüştürme şekline bağlıdır. Öğretmen yalnızca bilgiyi aktaran değil, öğrenciyi yönlendirerek aktif, yaratıcı ve yetkin kişiler haline getiren kişidir (Thamrin, 2020).

Dünyada öğretmen yeterlikleri merak edilen ve araştırılan bir konu olmuştur. Amerika'da yabancı dil öğretmenlerinin yeterlik algıları üzerinde yapılan bir çalışma, öğretmenlerin derse hazırlık ve mesleki gelişim etkileri göz önüne alındığında daha güçlü yeterlik duygusuna ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca performans başarısı ve dolaylı deneyim boyutlarında en düşük yeterlik algılarına sahip olan yabancı dil öğretmenlerinin içerik bilgisi, pedagojik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Pratt ve ark., 2021). Dil yeterlik seviyeleri düşük olan öğretmenler öğretim yeterlikleri konusunda da kendilerini yeterli görmemektedirler. Koreli İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin incelendiği bir başka çalışmada dil yeterlikleri ne düzeyde olursa olsun, yeterlik algı düzeyleri minimum seviyenin altında olan öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini istenilen düzeyde gerçekleştiremeyeceklerini belirtilmiştir (Choi ve Lee, 2016).

Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin temel beceri üzerine yeterlik algıları incelendiğinde en yeterli hissettikleri beceriler okuma ve yazma (C1 ve C2 seviye) olarak belirtilirken, öğretmenlerin neredeyse yarısı dinleme ve konuşma gibi iletişim becerilerinde kendilerini B2 seviye ve altı görmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunun C seviyeleri altında dil yeterliğine sahip oldukları görülmüştür (Taner, 2017). İngilizce öğretmenleri yaşama dönük materyalleri kullanmada kendilerini yetersiz görmekte ve konu gerçek yaşam durumlarına geldiğinde dinleme ve yazma konusunda yeterli hissetmemektedirler (Yazıcı, 2019).

Öğretmenlerin çalışma koşulları yeterlik algılarını oldukça etkilemektedir. Eğitim öğretime hazır olmayan bir ortamda ve koşullarda eğiticilerin verimli bir eğitim süreci geçirmeleri olanaksızdır. Bu süreçte verimliliğin sağlanmasına engel oluşturan çalışma koşulları öğretmenin özgüvenini sarsmakta ve yeterlik algılarının üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Alan ve mesleki bilgisinde yeterli hisseden öğretmenlerin ise karşılaştıkları sorunlarla yüzleşme, onlara çözüm önerileri getirme, öğrencilerinin ve kendilerinin akademik gelişmelerini üst düzeye taşıma gibi hedeflerini gerçekleştirmede daha etkilidirler. Ayrıca yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, eğitim öğretim süreci uygulamalarına yönelik hedefleri ve planlarını hazırlama ve geliştirme noktasında daha istekli hareket ederler. Yeterlik algılarının öğretmen üzerinde ve eğitim sürecinde oluşturduğu pozitif ve negatif yönde etkiler göz önüne alındığında öğretmen algılarının belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen yeterliklerinin ve algılarının, etkilendiği ve etkilediği faktörler ele alındığında öğretmenlerin mevcut durum algılarının ortaya çıkarılması oldukça önemlidir.İngilizce öğretmenlerinin mesleki bilgi, mesleki beceri ayrıca tutum ve değerlerine yönelik algılarının belirlenmesi öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri alanların fark edilmesi ve bu alanlarda mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmasını destekleyecektir. Bu da eğitim ve öğretimde daha planlı ve kaliteli uygulamaların yer almasını sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışma karma yönteme göre yapılmıştır. Çalışma sonuçlarını genişletmek ve güçlendirmek amacıyla karma yöntem desenlerinden birisi olan zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş desende araştırmacılar nicel ve nitel verileri eş zamanlı toplayarak verilerin birbirini destekleyip desteklemediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadırlar (Büyüköztürk ve ark. 2008).

Karma yöntem araştırmaları bir araştırmacı veya araştırma ekibinin, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını (örn. nicel ve nitel bakış açılarının kullanımı, veri toplama, analiz, çıkarım teknikleri) anlama ve desteklemenin engin amaçları için

birleştirdiği araştırma türüdür (Brannen, 2005). Karma yöntem araştırmalarının, nicel ve nitel araştırma bileşenlerini birleştirmesinin genel amacı, çalışmanın sonuçlarını genişletmek ve güçlendirmektir böylece de literatüre katkıda bulunmaktır (Schoonenboom& Johnson, 2017).

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Anket yolu ile toplanan nicel verileri zenginleştirmek amacıyla öğretmenlerden görüşme yolu ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan 115 kişinin içerisinden random olarak seçilen 31 kişi ile görüşme formu yoluyla nitel veriler toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İngilizce öğretmenleri mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler açısından genel olarak kendilerini yeterli algılamaktadır. Ancak öğretmenlerin anayasanın içeriği ve öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuata yönelik yeterliklerini diğer maddelere göre daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki tutum ve değerlere yönelik yeterlik algıları (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterlik alanlarına göre daha yüksektir.

İngilizce öğretmenleri meslektaşlarını alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi konusunda daha yeterli gördükleri fakat mevzuat bilgisi konusunda alan ve alan eğitimi bilgisine göre daha yetersiz görmektedirler. Yeni teknolojik ve öğretim yaklaşımları takip etme ve uygulamada pasif davranma, mesleki ve kişisel gelişime kapalı olma gibi faktörler, öğretmen kaynaklı yeterlikleri etkileyen negatif faktörlerdir. Çalışma koşulları ve öğrencilerin kültürel ve sosyoekonomik durumları çevre kaynaklı faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknik kullanmaya özen göstermeleri ve güncel yaklaşımları uygulamaları, öğretmen yeterliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerler ve öğrenciye yaklaşım konusunda yeterli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerlere karşı duyarlı ve hassas oldukları söylenebilir. Ancak mesleki ve kişisel gelişimi sağlama noktasında durum belirgin şekilde farklıdır. İngilizce öğretmenleri, meslektaşlarını kişisel ve mesleki gelişimi sağlama konusunda daha yetersiz görmektedirler.

Anahtar Kelimeler: yeterlik, öğretmen yeterlikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Brannen J. (2005) Mixed methods research: a discussion paper.http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pd

Choi, E., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System, 58,* 49-63

Pratt, C., Zaier, A., & Wang, Y. (2021). Foreign language teachers' self-efficacy beliefs and perspectives about maintaining their students' interest. *Journal of Language Teaching and Research, 12*(1), 12–22. https://doi.org/10.17507/jltr.1201.02

Schoonenboom, J., Johnson, R.B. How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Köln Z Soziol* 69, 107–131 (2017). https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1

Taner, G. (2017) *Investigating Perceived Competences of English Language Teachers in Turkey with Regard to Educational Background and Experience* [Yayımlanmamış doktora tezi] Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Thamrin, E. (2020). A study of students' perceptions of English teacher pedagogical competence. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English, 5*(1), 84–91. doi:https://doi.org/10.26905/enjourme.v5i1.4104

YAZICI, E. A. (2019). The role of teacher efficacy over English language teaching. *International Journal of Educational Spectrum, 1*(1), 36-47.

Uzaktan Eğitim Yoluyla Gerçekleştirilen Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeler

Burcu Duman

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bir öğretmenin başarısında bilgisini kullanabilmesi, işe koşabilmesi önemlidir. Bu başarıya katkı getireceği düşünülen ve teori ile uygulama arasında köprü kurmaya yönelik tekniklerden biri de mikro öğretimdir. Mikro öğretim, normal sınıf ortamına göre daha kontrollü bir öğrenim ortamı sunarak teori ile uygulama bağı kurması açısından öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yere sahiptir (Külahçı, 1994). Mikro öğretim, temelde Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Öğrencilere küçük bir öğrenme durumunda belli bir becerinin gerçekleşmesini izleme imkânı sunmaktadır. Amaç, eğitimcilere güven, destek ve yansıtma vermektir. Bunu yaparken de öğrenciler ne vermek istediklerinin planını, arkadaşları ve meslektaşları arasında deneyerek yapmaktadırlar (Güney ve Semerci, 2009). Mikro öğretim uygulamaları öğretmen eğitiminde kuram ile uygulamayı bütünleştiren etkili ve öğrenen merkezli bir teknik olarak tanımlanmakta; öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Ekşi, 2012). Mikro öğretim yoluyla öğretmen adayları birbirlerinin performanslarını gözlemlemekte ve eleştirmektedir. Mikro öğretim uygulamaları yapısı gereği akran ve öz değerlendirmeler yapmaya imkân sağlamaktadır. Akran değerlendirme; akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarının derecesini, değerini veya kalitesini düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenlemedir (Topping et. all, 2000). Öz değerlendirme ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamalarıdır (Yurdabakan, 2005). Araştırmanın amacı, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesidir. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

- Mikro öğretimin "uzaktan eğitim" yoluyla yapılmasının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlik becerilerini kazandırmada mikro öğretimin etkisi hakkında görüşleri nelerdir?
- Dersin giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?
- Akran değerlendirmesine yönelik görüşleri nelerdir?
- Mikro öğretimin daha etkili ve verimli olmasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma deseni durum çalışmasıdır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu kapsamda mikro öğretim dersini uzaktan eğitim yoluyla alan toplam 35 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen mikro öğretim uygulamaları altı hafta sürmüştür. Uygulamalarda bir ders kendi içinde "derse giriş", "geliştirme" ve "sonuç" olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. 1. hafta öğretmen adayları tarafından "derse giriş" videoları çekilerek akran ve öz değerlendirmeler yapılmıştır. 2. hafta yapılan değerlendirmeler üzerine "revize derse giriş" videoları çekilerek dönütler verilmiştir. Aynı uygulamalar 3. ve 4. haftalar için "geliştirme"; 5. ve 6. haftalar için ise "sonuç" bölümleri için tekrar edilmiştir. 6. Haftanın sonunda öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Başka bir ifade ile veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Veriler tümdengelimci bir anlayışla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mikro öğretimin "uzaktan eğitim" yoluyla yapılmasının avantajları arasında rahatlık ve teknolojiyi kullanma ön plana çıkarken en büyük dezavantajın iletişim sorunları olduğu ifade edilmiştir. Akran değerlendirmesine yönelik görüşler çoğunlukla olumlu olmuştur. Hataları fark etme, farklı görüşleri dinleme, eksikleri düzeltme vb. yönlerden akran

değerlendirmenin faydalarından bahsedilmiştir. Yapılan öz değerlendirmelerde özellikle eksik yönlerin geliştirilmesinden bahsedilmiştir. Öğretmen adayları plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, topluluk karşısında konuşma, iletişim kurma, beden dilini kullanma, kazanımlarla ilgili bilgi sahibi olma, öz güven geliştirme gibi konularda öğretmenlik mesleğine yönelik beceriler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ders saatinin arttırılması, dersin bazı bölümlerinin yüz yüze yapılması mikro öğretim uygulamalarının daha verimli olması için sunulan öneriler arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: mikro öğretim, uzaktan eğitim, değerlendirme, öğretmen adayı

Kaynakça

Ekşi, G. (2012). Implementing an Observation and Feedback Form for More Effective Feedback in Microteaching. Education and Science. 37(164), 268-282.

Güney, K. & Semerci, Ç. (2009). Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 77-83.

Külahçı, Ş. (1994). Mikro Öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi. Eğitim ve Bilim, 18 (91), 36-44.

Semerci, N. (2000). Mikro öğretim dersinde kritik düşünmenin eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi (F.Ü. Teknik eğitim fakültesi örneği). Eğitim ve Bilim. 25 (117), 3-6.

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. Assessment and Evaluation in Higher Education. 25 (2), 149-169.

Yurdabakan, İ. (2005). Yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişki. II. Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Geometri Öğrenme Alanı Kapsamında İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi Üzerine Bir İnceleme

Burcu Duman

Bartın Üniversitesi

Tuğba Oğuz

Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günlük hayatın temelleri giderek daha matematiksel ve teknolojik hale gelmekte; matematiği anlama ve günlük hayatta kullanabilme ihtiyacı artarak sürmektedir (**NCTM, 2000, 4**). Matematik eğitimi literatürü, aşağıdaki sıralanan bir dizi uygulamayı gerçek dünya bağlantıları şemsiyesi altına yerleştirmektedir (**Gainsburg, 2008**):

• basit analojiler (örneğin, negatif sayıları sıfırın altındaki sıcaklıklarla ilişkilendirme)

• klasik "kelime problemleri" (örneğin, "iki tren aynı istasyondan ayrılıyor...")

• gerçek verilerin analizi (örneğin, sınıf arkadaşlarının ortalama ve ortanca boylarının bulunması)

• toplumda matematik tartışmaları (örneğin, kamuoyunu etkilemek için medya istatistiklerinin kötüye kullanımı)

• Matematik kavramlarının "uygulamalı" temsilleri (örneğin, normal katı cisim modelleri, zarlar)

• gerçek olayları matematiksel olarak modelleme (örneğin, sıcaklığı yılın gününün yaklaşık bir fonksiyonu olarak ifade etmek için bir formül yazma).

Böylece gerçek dünya bağlamları, öğrencilere öğrendiklerini kendi çevreleriyle ilişkilendirmeleri için fırsatlar sağlamaktadır (**NCTM, 2000, 200**). Etkili bir matematik programı öğrencileri çeşitli okul, ev ve iş ortamlarında sürekli çalışmaya ve problem çözmeye hazırlayacak matematik üzerine odaklanır. Program, öğrencilere gerçek dünya olaylarını modelleme ve tahmin etmede matematiğin güçlü kullanımları olduğunu göstermeli ve öğrencilerin deneyim kazanmasını sağlamalıdır. (**NCTM, 2000, 15-16**). Bu bağlamda Türkiye'de 2018 yılında uygulamaya konulan Matematik Dersi (1-4. Sınıflar) Öğretim Programı'nın yetkinliklerin arasında sıralanan matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler; günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirmeyi hedeflerken dijital yetkinlik; iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Öte yandan matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecek bireyler yetiştirmek matematik öğretim programının özel amaçları arasında yer almaktadır (**MEB, 2018**). Program kazanımları açısından günlük yaşam ile bağlantılı kazanımların ağırlıklı olarak geometri öğrenme alanında yer almaktadır. Nitekim **NCTM (2000, 41),** geometrik fikirler, matematiğin diğer alanlarındaki ve gerçek dünya durumlarındaki problemleri temsil etmede ve çözmede faydalı olduğunu belirtmektedir. Örneğin, bir yerden başka bir yere giderken kullanılan konum ve yön fikirleri, bir konumu tanımlamak için koordinatları kullanma geometrik fikrini geliştirmek için kullanılabilmektedir (**NCTM, 2000, 200-201**).

Araştırmanın amacı, geometri öğrenme alanı kapsamında ilkokul matematik dersi kitaplarının günlük hayatla nasıl ilişkilendirildiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Matematik dersi öğretim programı (1.-4. Sınıflar) geometri öğrenme alanının günlük hayatla ilişkilendirilme durumu nasıldır?
- Geometri öğrenme alanı kapsamında **1. sınıf** matematik ders kitabının program öğeleri açısından günlük hayatla ilişkilendirilme durumu nasıldır?
- Geometri öğrenme alanı kapsamında **2. Sınıf** matematik ders kitabının program öğeleri açısından günlük hayatla ilişkilendirilme durumu nasıldır?
- Geometri öğrenme alanı kapsamında **3. Sınıf** matematik ders kitabının program öğeleri açısından günlük hayatla ilişkilendirilme durumu nasıldır?
- Geometri öğrenme alanı kapsamında **4. Sınıf** matematik ders kitabının program öğeleri açısından günlük hayatla ilişkilendirilme durumu nasıldır?

- **Sınıf öğretmenlerinin** geometri öğrenme alanı kapsamında matematik ders kitaplarının günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma **nitel araştırma yöntemi** ile yürütülmüştür. Araştırma deseni **durum çalışması**dır. **Doküman incelemesi** ve **bireysel görüşmeler** yoluyla veriler toplanmıştır. Doküman olarak matematik dersi öğretim programı, ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf ders kitapları incelenmiştir. Bireysel görüşmeler, sınıf öğretmenleri ile yapılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri, **maksimum çeşitlilik örneklemesi** ile belirlenmiştir. Kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu çevre (Kırsal-kent), okutulan sınıf düzeyi, görev yapılan coğrafi bölge açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler tümdengelimci anlayışla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doküman incelemesi sonucu,geometri öğrenme alanında günlük hayatla ilişkilendirilen kazanımlar şöyledir:M.1.2.1.2. Günlük hayatta kullanılan basit cisimleri, özelliklerine göre sınıflandırır ve geometrik şekillerle ilişkilendirir. M.1.2.2.1. Uzamsal (durum, yer, yön) ilişkileri ifade eder. M.2.2.1.3. Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanır ve ayırt eder. M.3.2.1.4. Şekillerin kenar sayılarına göre isimlendirildiklerini fark eder. 1.-4. sınıflar matematik ders kitapları geometri öğrenme alanı kapsamında incelendiğinde;1. sınıf matematik 1.ünite uzamsal ilişkilerde kazandırılmak istenen kavramlar, park,sokak gibi günlük hayat görselleri kullanılmıştır.5. ünite geometrik cisimler ve şekillerde günlük hayat nesneleri geometrik cisimlerle eşleştirilmesi istenmektedir.Geometrik örüntüler boncuk,kitap gibi günlük hayat nesneleriyle örneklendirilmiştir.2. sınıf matematik 3. ünite geometrik şekilleri sınıflama madeni para, Atatürk portresi gibi günlük hayat görselleriyle desteklenmiştir.Uzamsal ilişkiler fırın,ev gibi görsellerle desteklenmiştir.Gözlük,bardak gibi görseller ile simetri etkinlikleri düzenlenmiştir.Geometrik örüntülerdek günlük hayat materyalleri kullanılmamıştır.3. sınıf matematik 5. Ünite geometrik şekiller ve cisimlerde futbol topu,çadır gibi günlük hayat materyalleri kullanılmıştır.Geometrik şekillerde sınıf süsleme çalışmasıyla geometrik şekillerin mimaride,dekorasyonda karşılarına çıkabileceği vurgulanmıştır.Geometrik örüntülerdeki etkinliklerse banyo,mutfak fayansları materyalleriyle desteklenmiştir.Geometride temel kavramlarda yıldızlar,yol gibi örnekler kavramları desteklemiştir.4. sınıf matematik 5. ünite geometrik cisimler ve şekillerde duvar,halı gibi görsellerle kavramlar ilişkilendirilmiştir.Kelebek ve patates baskısı etkinliğiyle simetri kavramı;uzunluk ölçme bilgisayar yapımı,yol,boy hesaplama gibi etkinliklerle ilişkilendirilmiştir.Araştırmanın öğretmen görüşleriyle ilgili analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geometri, matematik, ders kitabı, günlük hayat, nitel araştırma

Kaynakça

Apladı, D., Kırıkcıoğlu, C. R., Cerit, F. Ç. (2019). İkokul Matematik 2 Ders Kitabı. Devlet Kitapları. İkinci Baskı. Ankara.

Aydın, E., Erenkuş, M., A. (2018). İkokul Matematik 4 Ders Kitabı. SEVGİ Yayınları. Ankara.

Bahçivancı, H., Çimen, O., Fursun, G. (2019). İkokul Matematik 1 Ders Kitabı. Devlet Kitapları. Birinci Baskı. Ankara.

Gainsburg, J. (2008). Real-worlds connections in secondary mathematics classrooms. Journal of Mathematics Teacher Education, 11(3), 199–219.

Genç, N., Güleç, H., Şahin, N., Taşcı, S. (2019). İkokul Matematik 3 Ders Kitabı. Devlet Kitapları. İkinci Baskı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). The principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.

Bir Ortaöğretim Kurumundaki Öğrencilerin 21.yy Becerilerine Yönelik Yeterlilik Durumlarının İncelenmesi

Seda Kılıç

Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl becerileri genel olarak, kişilerin değişen, dönüşen ve hızla ilerleyen bu çağda başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken üst düzey becerileri ve öğrenme eğilimlerini ifade etmektedir. 21.yüzyıl becerileri, bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan insan profilinin sahip olması gereken yeterlikleri kapsamaktadır (Dede, 2010; Ellis, 2012; Wagner, 2008). Bu çağda, öğrencilerin sahip olmasını beklediğimiz beceriler, aslında hayat boyu öğrenme kavramıyla ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca gelecekte talep edilebilecek becerilerin farkına varmaları ve kendilerini bu farkındalıkla geliştirmeleri son derece önemlidir. Öğrencilerin okulda öğrendikleri beceriler ile sosyal yaşamlarında ve iş hayatlarında ihtiyaç duydukları beceriler arasında derin bir boşluk olduğu bilinmektedir (Alemi ve Daftarifard, 2010). Yaklaşık 16 yıldır Türk Eğitim Sistemi'ne yön veren yapılandırmacı yaklaşıma göre, bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve hayat boyu öğrenmeyi benimsemesi gerekmektedir (Alemi ve Daftarifard, 2010). Fakat, sınıflardaki öğrenme ortamlarına bakıldığında bu anlayışın pek de uygulanamadığı görülmektedir. Aydın'ın (2019) yaptığı araştırmaya göre, 2005 yılından beri Türk eğitim sisteminde kabul edilen yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yapılan çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu (Çaycı ve Altunkeser, 2015; Korkmaz, 2008); okullarda yeterince uygulamadıkları (Çaycı ve Altunkeser, 2015; Gömleksiz, 2007; Karadağ, Deniz ve Korkmaz, 2008; Kazu ve Ersözlü, 2006; Korkmaz, 2008; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007) görülmektedir.

Dünyada ve ülkemizde yaşanan son gelişmeler, her alanda olduğu gibi nitelikli bireylerin yetiştirilmesindeki en önemli unsur olan eğitim sisteminin de gözden geçirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Ülkemizde eğitim programlarında düşünme becerilerine çok fazla yer verilse de, uygulamada bu beceriler çok fazla karşılık bulamamaktadır (Doğan, 2020). Ayrıca, Türkiye'de 2017 yılında yenilenen öğretim programlarının kendi içerisindeki uyumsuz, net olmayan ve birbirinden kopuk öğelerine ek olarak; P21 (Partnership for 21st Century Learning) projesinde "destek sistemleri" olarak belirtilen "21. Yy. mesleki gelişimi, 21. Yy. öğrenme çevresi 21. Yy. standartları ve 21. Yy. becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi, 21. Yy. programı ve öğretimi" boyutlarının da mevcut programlar ve MEB sistemi içinde çok yetersiz ve dağınık olduğu belirtmektedir (Doğan, 2020). Bu da düzenlenen öğretim programlarının aslında çağın gereklerine uygun hazırlanmadığını, program ögelerinin ise belli bir ihtiyaç ve temele dayandırılmadan havada kaldığını göstermektedir.

Uygulanan programların test başarısı ve sınav odaklı olması sebebiyle öğretmenlerin kendilerine verilmiş olan planlar çerçevesinde bilgiyi aktarırken telaşa kapıldığı, öğrencilerin duygu, düşünce, beceri ve isteklerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Öğretmenin aktarıcı, öğrencinin ise alıcı olarak görüldüğü bu mekanik sistemde bireyleri çağımıza uygun etkin olarak yetiştirmek pek de mümkün değildir. Uygulanan eğitim programında ise , içerik ile çok fazla yüklendiği için iletişim kurma, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerileri yansıtabilmek oldukça zorlaşmaktadır. Ayrıca, Yalçın'a (2018) göre Türkiye'de sık kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının (derecelendirme ölçekleri, açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelere dayalı başarı testleri, performans değerlendirme ve portfolyolar) genellikle öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılmadığı görülmektedir. Klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması sebebiyle de 21. Yüzyıl becerilerinin öğretim ortamlarına aktif bir şekilde yerleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, bu çalışmanın problem cümlesi "Ortaöğretim öğrencilerinin 21.yy eğitiminin önemli ögeleri olan bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenme boyutlarındaki yeterlilikleri nedir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bu doğrultuda, çalışma ortaöğretim öğrencilerinin bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenme boyutlarına yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin, bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenme boyutlarına yönelik yeterlilik algıları nedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin, bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenme alt boyutlarına yönelik yeterlilik algıları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

3. Ortaöğretim öğrencilerinin, bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenme boyutlarına yönelik yeterlilik algıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin, bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenme boyutlarına yönelik yeterlilik algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin 21.yüzyıl becerileri konusundaki yeterliliklerine yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

1. **Araştırma Modeli:**

Bu çalışma karma araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Çalışma sonuçlarını genişletmek ve geliştirmek için karma yöntem desenlerinden zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırma için ise öğrenci ile öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bir lisede öğrenim gören 179 öğrenciden anket yolu ile nicel veriler; bunları zenginleştirmek amacıyla 12 öğretmenden de görüşme yolu ile nitel veriler toplanmıştır.

b) Katılımcılar:

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Gaziantep ili Islahiye ilçesinde eğitim-öğretim görmekte olan lise kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden "kolay ulaşılabilir örnekleme" yöntemiyle aynı okul farklı sınıf düzeylerinden seçilen toplam 179 lise öğrencisi ve okulda görev alan farklı branşlardan 5'i erkek 7'si kadın 12 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların, 48i dokuzuncu sınıf , 73ü onuncu sınıf , 40ı on birinci sınıf ve 18i on ikinci sınıftır. Katılımcılardan 98'i kız, 81'i erkek öğrencidir.

c) Veri Toplama Araçları:

1. **Kişisel Bilgiler Formu:** Araştırmada katılımcılara yönelik kişisel bilgileri toplamak için 4 maddelik bir form oluşturulmuştur. Formda, katılımcıların cinsiyet, sınıf seviyesi, baba mesleği ve kardeş sayısı sorulmuştur.
2. **Yirmi birinci Yüzyıl Becerilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketi:** "21.Yüzyıl Becerilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketi" 33 maddeden oluşmaktadır. Anket hazırlanmadan önce ilgili literatür taranmıştır. Maddeler oluşturulurken 21.Yüzyıl becerilerinin dört boyutu olan bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenme kavramlarının her birinden soru eklenmiştir. Ankette, beşli likert tipi (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Genellikle, 4: Çoğunlukla, 5: Her zaman) maddeler kullanılmıştır. YBYÖGBA güvenirliğini belirlemek amacıyla cronbach-alfa güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Bu katsayının 0.81 olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç anketin kullanılabilecek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. YBYÖGBA' dan elde edilen verilerin analiz edilmeden önce normallik testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda, YBYÖGBA' nın çarpıklık katsayısının -0.77, basıklık katsayısının ise 0.34 olduğu görülmüştür. Bu değerler, testin normal dağılıma yakın bir yapıda olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t-testi ve anova teknikleri kullanılmıştır.
1. **Öğrencilerin 21.yüzyıl Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu :** "Öğrencilerin 21.Yüzyıl Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu" 7 maddeden oluşmaktadır. Farklı branşlardan öğretmenler ile görüşme yapılmış ve tek seferde yapılmış, kağıt üzerinde kayıt altına alınmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere, öğrencileri derslerde ne kadar yeterli gördükleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ne kadar kullanabildikleri ile derslere yönelik tutumlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarımsal içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Kodlar ve kategoriler oluşturulurken araştırmacı ile birlikte bir akademisyen ve bir öğretmenin de görüşleri alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, lisede öğrenim gören öğrencilerin genel olarak ortalama düzeyde, dört boyutlu (bilgi, beceri, karakter, meta-öğrenme) 21. yüzyıl becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Uygulanan ölçeğin alt boyutlarına göre değerlendirme yapıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin dört boyutlu 21.yüzyıl becerileri düzeylerinin yine ortalama düzeyde olduğu; öğrencilerin, bilgi boyutunda ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Cinsiyet açısından ise, öğrencilerin yeterlilik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür. Özellikle, beceri boyutunda yer alan, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç, Demir ve Aybek'in (2014) öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dört boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin farklılık göstermemesinin, öğrencilerin dezavantajlı bir konumda yaşamaları, başarı/başarısızlık durumlarının yakın olması ve aile ilgisi yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın geneli için sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dört boyutlu 21. yüzyıl becerileri düzeylerinde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Fakat, Yıldız'ın 2020'de yaptığı araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin 21.yüzyıl becerileri de artmaktadır ve bu artışın 9. ve 12. sınıflar, 10. ve 12. sınıflar, 11. ve 12. sınıflar arasında anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri kariyer bilinci alt boyutlarında ise öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: 21.yy, beceriler, yeterlilik, ortaöğretim

Kaynakça

Alemi, M. Daftarifard, P. & Pashmforoosh, R. (2011). The impact of language anxiety and language proficiency on WTC in EFL context. Cross-Cultural Communication, 7(3), 150- 166.

Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21.yüzyıl becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çaycı, B ve Altunkeser, F. (2015). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa yönelik tutumları ile etkililiğine yönelik görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 44-61.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills.In J. Bellanca, & R. Brandt, 21st century skills: Rethinking how students learn (s. 51-76). Indiana: Solution Tree.

Demir, R. ve Aybek, B. (2014). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal ve beşeri bilimler araştırmaları dergisi*, 32, 122-140.

Doğan, E. (2020). Ortaöğretim Programlarına 21. Yüzyıl Becerilerinin Yansıması ve Öğretmenlerin Bu Becerilere İlişkin Görüşleri (Ankara ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Fadel, F., Bialik, M. ve Trilling, B. (2015). Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed. The Center for Curriculum Redesign.

Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları, 27,* 69–82.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 383-402.

Korkmaz, İ. (2008). Evaluation of teachers for restructured elementary curriculum. *Education, 129*(2), 250-258.

OECD. (2007). PISA 2006 Science Competencies For Tomorrow's World: Volume 1 Analysis.Paris: *OECD.*

OECD (2009a). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.

OECD. (2009b). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. *The Professional Development of Teachers.* p.49.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Journal of Faculty of Educational Sciences, 51*(1), 183-201.

Yıldız, S. G. (2020). Lise Öğrencilerinin 21.Yüzyıl Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. ulakbilge, 51 (2020 Ağustos): s. 884–897. doi: 10.7816/ulakbilge-08-51-02

Okul Yönetimi Bağlamında Zorunlu Dersler Öğretim Programlarında Kültür Yönetimi

Ahmet Girgin **Sezen Tofur**

MEB Celâl Bayar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun temeli olan eğitim kurumsallaşmış bir yapı olan okullar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu eğitim kurumlarına eğitim öğretim süreçlerinin nasıl ilerleyeceği konusunda rehberlik eden ise eğitim programlarıdır. Eğitim programı ilk kez Franklin Bobbit'in 1918 de ''Eğitim programı'' kavramını kullanmasıyla eğitim program alanının ortaya çıkmasına ve yaygın kullanımına sebebiyet vermiştir (Korkmaz, 2017). Eğitim programı resmi yada özel okullarda, yaygın eğitim kurumlarında, çocuklar, genç yaştakiler ve yetişkinlere yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği hedeflerle uyumlu eğitim öğretim süreçlerine yön veren aktivitelerin, etkinliklerin uygulamaların tümüdür (Varış, 1978). Öğretim programlarının yanısıra okuldaki eğitim öğretim sürecini var eden öğeler; idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve yardımcı personellerdir. Eğitim süreçlerine, eğitim süreçlerinin verimliliğine doğrudan ya da dolaylı etki edenlerden birisi de o kurumlarının yönetimlerinden birincil derecede sorumlu olanlar okul yöneticileridir. Okul idarecileri en son yürürlüğe konan öğretim programı dahilinde eğitim öğretim süreçlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinden, işleyişinden, denetiminden sorumludurlar. Okul yöneticilerinin iyi birer eğitim program uygulayıcıları olmasının yolu ise eğitim programları hakkında bilgili, donanımlı, rehber olmalarını gerektirmesinin yanısıra bulundukları okullarda eğitim program lideri konumunda olmalarını gerektirmektedir.Bu çalışmanın amacı ortaokul yöntecilerinin okul yönetiminin sağlanmasında zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetimi ile ilgili sorumluluklarını, karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır okulların amaçlarına ulaşmasında ortaokul yöneticilerinin gerçekleştirdiği yönetim süreçlerinin önemli bir etkisi vardır ve öğretim programlarında kültür ile ilgili değerlendirmelerin doğrudan ortaokul yöneticilerinden alınacak olması araştırmaya ayrı bir değer katmaktadır. Elde edilecek bulgular ile okul yönetimlerinin gerek öğretimsel gerek yönetimsel değişen ihtiyaçlarına yönelik tespitlerin yapılması, kavramsal anlamda eğitim yönetimi alanına ve aynı zamanda eğitim programları ve öğretime yönelik özgün katkıların sağlanması umulmaktadır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda "Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminin sağlanmasında zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetimi ile ilgili aldıkları sorumluluklar nelerdir?" temel araştırma sorusundan yola çıkılarak 2 alt soruya cevap aranmıştır?

1. Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminin sağlanmasında zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetiminde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
   - Sözel zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetiminde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
   - Sayısal zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetiminde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
2. Ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminin sağlanmasında zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetiminde karşılaştıkları güçlüklere çözüm önerileri nelerdir?
   - Sözel zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetiminde karşılaşılan güçlüklere çözüm önerileriniz nelerdir?
   - Sayısal zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetiminde karşılaşılan güçlüklere çözüm önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yönteminde fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Fenomonoloji, insanların yaşam deneyimlerini çalışmak için uygundur (Merriam, 2018, s. 26).Yapılan bu çalışmada verilerin ortaokul yöneticilerinin okul yönetimi deneyimlerinden yola çıkılarak toplanacak olması planlandığından fenomenolojik desen tercih edilmiştir.Araştırmanın çalışma grubunu yaklaşık 20 ortaokul yöneticisi oluşturmaktadır. Alan yazına bakıldığında nitel araştırmalar için örneklem büyüklüğünde bir sınırlama yoktur. Örneklem büyüklüğü araştırma sorularına, araştırmanın amacına, verilerine, mevcut zaman ve kaynaklara göre değişebilmektedir (Patton, 2018, s.244).Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.Araştırmada katılımcılara okul yönetiminin sağlanmasında öğretim programlarında kültür yönetimi ile ilgili açık uçlu 6 ana, 4 sonda soru yarı yapılandırılmış bir form yolu ile sorulacaktır. 3 ana soru araştırma etiği, araştırmaya eklenmek istenen durumlar, araştırmanın yöntemi ile ilgilidir.Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılacaktır.Veriler araştırmacıların kendileri tarafından yüzyüze görüşme yolu ile toplanacaktır.Araştırmada katılımcılardan bireysel izin,

MEB'den kurumsal izin alınacaktır. Görüşülen ortaokul yöneticilerinin isimleri etik açıdan gizli tutularak çalışmada kodlarla temsil edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ortaokul yöneticileri tarafından yürütülen okul yönetiminin sağlanmasında zorunlu dersler öğretim programlarında kültür yönetimine ilişkin sorumlulukların, karşılaşılan zorlukların ve bu yöndeki çözüm önerilerinin ayrıntılı bir biçimde ele alınacak olması araştırmayı özgün kılan ana gerekçelerden ilki olarak görülmektedir. Ayrıca okulların amaçlarına ulaşmasında okul yöneticilerinin gerçekleştirdiği yönetim süreçlerinin önemli bir etkisi vardır ve öğretim programlarında kültür ile ilgili değerlendirmelerin doğrudan okul yöneticilerinden alınacak olması araştırmaya ayrı bir değer katmaktadır. Elde edilecek bulgular ile okul yönetimlerinin gerek öğretimsel gerek yönetimsel değişen ihtiyaçlarına yönelik tespitlerin yapılması, kavramsal anlamda eğitim yönetimi alanına ve aynı zamanda eğitim programları ve öğretime yönelik özgün katkıların sağlanması umulmaktadır. Çalışma sonucunda ortaokul yöneticilerinin okul yönetiminde öğretim programlarında kültür yönetiminin sağlanması ile ilgili görüşleri sorumluluklar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri olarak üç alt başlıkta verilerek çıkarımlarda bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, Öğretim Programları, Kültür, Kültür Yönetimi

Kaynakça

Korkmaz, İ. (2017). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi [Curriculum: Design and development]. A. Doğanay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 3-38) İçinde. Pegem A Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma Türleri. F. Koçak Canbaz & M. Öz (Çev.), S. Turan (Çev. Ed.). Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber (Ss.21-38) İçinde. Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırmaların Desenlenmesi. İ. Eti & B. T. Türkkan, (Çev.), M. Bütün & S. B. Demir, (Çev. Ed.). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Ss. 209-258) İçinde. Ankara: Pegema.

Varış, F. (1978). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim Mesleki Gelişim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi

Nil Aykol **Öner Uslu**

MEB Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünya üzerinde İngilizcenin yaygın bir şekilde kullanılması, bu dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesini zorunlu kılmıştır (Richards ve Burns, 2012). İngilizce öğrenme yaşının sekize (2. Sınıfa) indirilmesi (Alkan ve Arslan, 2014), liselerde İngilizce öğretim saatleri hazırlık sınıfları için haftada 20 saat, diğer sınıfların tamamına yakını için ise haftada dört saat olarak belirlenmesi (TTKB, 2018), Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Vizyon 2023 çerçevesinde İngilizce öğretiminde niteliğin arttırılması hedefi (MEB, 2018) ile İngilizce eğitiminde başarının arttırılması amaçlanmıştır. Oysa ki tüm çabalara rağmen İngilizce öğretiminde başarı sağlanamadığı görülmüş ve 100 ülkenin katılımıyla gerçekleşen İngilizce yeterlik İndeksi (English Proficiency Index) sonuçlarına göre, ana dili İngilizce olmayan ülkeler arasında Türkiye 69. sırada, düşük seviye kategorisinde yer almıştır (EF-EPI, 2020). İngilizce başarısının sağlanamamasındaki en önemli etkenin ise motivasyon olduğu belirtilmiş ve motivasyonu düşük bireylerin İngilizce başarısının da düşük olduğu ortaya koyulmuştur (Dörnyei, 2005).

Motivasyon; ruhsal ve fiziksel ihtiyaçları karşılama çabasına yönelik, davranışlara neden olan, davranışları yönlendirebilen ve organize eden bir dürtüdür (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ölçen en önemli göstergedir (Robbi ve Sumarno, 2020). Ülkemizde dışsal kaynaklı motivasyon yaygın iken (TEDMEM, 2017), küresel salgın ile beraber bu motivasyonun da düştüğü belirtilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Motivasyonun arttırılmasına yönelik ortaya konan teoriler incelendiğinde, Öz Belirleme Kuramı en dinamik motivasyon teorilerinden birisi olarak ön plana çıkmaktadır (Dörnyei, 2003).

Öz Belirleme Kuramı, bireyin kendi seçimleriyle davranışı başlatması, düzenlemesi, inançlarıyla değer yargılarını belirlemesidir (Ryan ve Deci, 2000). Öz Belirleme Kuramı özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ile ifade edilen üç temel psikolojik ihtiyaca odaklanmıştır. Bu temel ihtiyaçlar desteklendiğinde, motivasyonun artacağını savunur. Bu temel ihtiyaçlar çerçevesinde, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar geliştirmesini, öğrencilerin öz belirleme seviyelerini geliştirerek öğrenme çıktılarını arttırmasını sağlar (Shogren vd., 2019). Öz Belirleme Kuramı'na göre öğretmenlerin öğrenme ortamlarını psikolojik ihtiyaçlara göre düzenleyerek öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma durumlarını desteklemesi Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim olarak tanımlanmıştır (Haakma, Janssen ve Minnaert, vd., 2017).

Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretimde, öğrencilerin ilgileri tanımlanır, beslenir ve geliştirilir (Reeve, 2009). Öğrenme-öğretme süreci Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretime göre yapılandırıldığında öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı (Reeve & Shin, 2020), özerk motivasyonun arttığı (Leenknecht, Wijnia, Loyens, & Rikers, 2017) belirtilmiştir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim uygulamalarının artmasına katkı getirebilir (Stroet ve vd, 2013).

Mesleki gelişim, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını, tutumlarını, inançlarını ve öğrenme çıktılarını değiştirmek üzere öğretmenlere yapılan yatırımlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin koşullara ve ihtiyaçlara göre belirlenmesi, süreç içerisinde izleme-destekleme çalışmalarıyla beslenmesi önemlidir (Guskey, 2002) Ulusal ve uluslararası alanyazında Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretimin öğretmenlere ulaşmasını sağlayacak mesleki gelişim faaliyetleri çok sınırlıdır. Bu çalışmayla, Öz Belirleme Kuramı'na dayalı olarak hazırlanan Psikolojik İhtiyalara Duyarlı Öğretim Mesleki Gelişim Programı'nın (PİDÖMGP) uygulanması ve etkililiğine yönelik lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin PİDÖMGP'ye ilişkin görüşleri nasıldır?
2. PİDÖMGP'ye katılan öğretmenler, öğrendiklerini sınıflarında uygularken ne gibi zorluklar yaşamış ve bu süreçte ne gibi desteklere ihtiyaç duymuşlardır?

Yöntem

Bu çalışmada, PİDÖMGP'nin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması durum çalışmasıyla gerçekleştirilmektedir. Durum çalışmaları "nasıl" ve "neden" sorularına odaklanan (Baxter ve Jack, 2008), yaşanan olayları olduğu gibi sunan, derinlemesine ayrıntılı verilerle inceleyen araştırma desenidir. Çalışmada, durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseninde birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimi vardır. Bütüncül tek durum deseni daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlarda da çalışabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ülkemizde ilk kez çalışılan PİDÖMGP durum, bu mesleki gelişim programına katılan öğretmen görüşleri ise analiz birimi olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, zengin bir yapıya sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasıdır (Patton, 2014). PİDÖMGP'ye öğretmen seçiminde lisede görev yapıyor olmak, İzmir ilinde devlet okulunda İngilizce öğretmeni olarak çalışıyor olmak, seminer programına gönüllü olarak katılım sağlamak ölçütleri belirlenmiştir. PİDMGP'ye katılan 45 öğretmen arasından dört öğretmen ile görüşme ve sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenler, dokuzuncu ve 10. Sınıf düzeyinde ders veren, Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim Etkinlik Planı hazırlama ve uygulama konusunda istekli olan, araştırmaya katılım konusunda gönüllülük gösteren öğretmenlerdir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya esneklik sunar ve önceden hazırlanan soruların görüşme esnasında daha ayrıntılı açıklanmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). PİDÖMGP sonrası, süreci ve sonunda olmak üzere üç ayrı bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Form, katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik giriş soruları ve programın etkililiğini ortaya çıkaran sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulduktan sonra Eğitim programları ve Öğretim alanında öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler 2021-2022 Eğitim-öğretim yılının birinci döneminde toplanmış ve ikinci döneminde de veri toplama süreci devam etmektedir. PİDÖMGP birinci dönemde bir kez, ikinci dönemde ise iki kez gerçekleştirilmiştir. Birinci dönem iki öğretmen ile görüşme ve sınıf gözlemleri tamamlanmıştır, ikinci dönem ise iki öğretmen ile görüşme ve gözlem yoluyla araştırma yürütülmeye devam etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada gözlem ve görüşme süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak betimsel analiz yalpılacaktır. Betimsel analiz, önceden belirlenen temalara göre verilerin özetlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenecek, neden-sonuç ilişkileriyle irdelenerek sonuçlara ulaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler PİDÖMGP'nin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Uzun süreli ve etkileşimli olması dolayısıyla, Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretimi içselleştirerek kavradıklarını ve grup çalışmalarıyla desteklenen programın etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılar, öğrendiklerini sınıflarında uygulamaya çalıştıklarını, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) odaklandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler özerkliği sağlamada güçlük çektiğini belirtirken, bazı öğretmenler ise özerklik sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim programının yoğun olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması özerkliği sağlamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Kalabalık sınıflarda, bazı öğretmenlerin öğrencilere sınırlı seçenekler sunduğu gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenlerin ise online gruplar aracılığıyla öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma durumunu desteklemeye çalıştıkları görülmüştür. Yeterliği desteklemeye ilişkin her dersin hedeflerinin ifade edilmesine yönelik eksiklikler gözlemlenmiştir.

Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretimi uygulama konusunda en başında süreci yönetme konusunda kaygı yaşadıklarını belirten bazı katılımcılar, buna rağmen süreç boyunca çok problem yaşamadıklarını ve öğrenci üzerinde etkili olduğunu

düşündüklerini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler ise, en başında öğretimin etkili olacağını düşünmüş ve uyguladıktan sonra da etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacıların katkısının uygulamada kolaylık sağladığını, mesleki gelişim programları sonrasında danışman niteliğinde bir mentörün etkili olduğunu, öğretmenler açısından öğretimi uygulamaya yönelik motivasyonu arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin etkinlik planlarının uygulanmasında tavsiyelere ihtiyaç duydukları, ders sonrası geri bildirimlerden beslendikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik İhtiyaçlara Duyarlı Öğretim, mesleki gelişim, motivasyon

Kaynakça

Alkan, M. F., & Arslan, M. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi . *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87–99.

Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. The Qualitative Report, 13(4), 544-559.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(1), 3–32. https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner_individual differences in sla*. New Erlbaum: New Erlbaum: Routledge.

EF-EPI. (2020). *English Proficiency Index*. https://www.ef.com/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2020-english.pdf.

Guskey, Thomas R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512.

Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2017). The influence of need-supportive teacher behavior on the motivation of students with congenital deafblindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 111(3), 247–260. https://doi.org/10.1177/0145482x1711100305.

Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134–142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020.

MEB. (2018). *Vizyon 2023 Bildirgesi*. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden 03.04.2022 tarihinde alınmıştır.

Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 13-43 Doi: 10.37669/milliegitim.788118 .

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990.

Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150–161. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451

Richards, J. C., & Burns, A. (2012). Pedagogy and practice in second language teaching: An overview of the issues. T*he Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, 1-12.

Robbi, A. A., & Sumarno, G. (2020). Analysis of the effect of learning motivation on learning Achievement. *Journal Educational of Sciences*, 4(1), 106–115.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Pshycologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/doi:10.1037/0003-066x.55.1.68

Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Garner, N., Lawrence, M., Soukup, J., … Kelly, J. (2019). *The self-determined learning model of instruction: A teacher's guide*. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.

Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003.

TEDMEM. (2017). PISA 2015: Öğrencilerin iyi olma hali. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2015-ogrencilerin-iyi-olma-hali

TTKB. (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf adresinden 02.04. 2022 tarihinde alınmıştır.

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

Eğitimde Değerler Eğitimi Konulu Çalışmalara Genel Bakış: Meta Sentez Çalışması

Fatma Serpil Yerli — MEB

Gülten Feryal Gündüz — İstanbul Kültür Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda değişen ve gelişen yaşam şartları, bilim ve teknolojide gerçekleşen yenilikler, aile kültüründeki değişimler, toplumsal düzende oluşan kültürel dejenerasyon, çocukların eğitiminde ortaya çıkan düşünce biçimindeki çeşitlilik, sosyal olaylar ve daha pek çok neden, çocukları ve gençleri çeşitli yönlerde etkilemektedir (Bölük, 2018). Değişim ve dönüşümün kaçınılmaz olduğu bu çağda, öz benliğini, milli, manevi ve ahlaki kültür değerlerini kaybetmeden; gelişime ve değişime uyum sağlayabilen kişiler yetiştirebilen toplumlar, güçlü toplumsal bir yapıya sahip olmaktadırlar (Elbir ve Bağcı, 2013). Bu özelliklere sahip bir toplum yapısının oluşmasına katkı sağlayan etmenlerden birisi de etkili bir değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi olmaktadır. Yüksek karakterli bir nesil yetiştirebilmek ve geleceğe güvenle bakabilmek için değerler eğitiminin rastlantılara bırakılmadan, kaliteli ve zengin içerikle birlikte planlı ve programlı şekilde gerçekleştirilmesi son derece önemlidir (Dinçer ve Gözel, 2019).

Birçok alanda tanımı yapılmış olan değer kavramı genel anlamda; bireylerin tutum ve davranışlarını tayin eden kurallar, eylemlere meşruiyet kazandıran kriterler, düşünceler ile iyi ve kötüyü ayırt etmek için işe koşulan vicdani normlar olarak tanımlanmaktadır (Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018). Değerler; toplumdaki tüm bireylerin onayladığı ve toplumun birlik ve beraberliği, devamlılığı, varlığı için vazgeçilmez olan temel ilkelerdir (Arslan ve Ulusoy, 2014). Toplumlar milli, ahlaki ve manevi varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmek için örf, adet, kültür ve değerlerini gelecek kuşaklara aktarabilmek isterler. Değerlerin aktarılmasında aile, sosyal çevre, teknolojik bilgi ve iletişim araçları vb. faktörlerin tek başına yetersiz kalması; değerler eğitiminin planlı ve sistematik bir şekilde eğitim kurumlarında yapılmasını daha da önemli hale getirmektedir. Değer eğitimi ise; toplumsal hayatın inşa edilmesinde önemli bir rolü olan kişilerin birlik ve beraberlik duygularını pekiştiren, huzur, mutluluk ve gelişimlerini sağlayan, bireyleri olumsuz durumlardan koruyan toplumsal, insancıl, manevi ve ahlaki değerlerin toplumdaki tüm kişilere aktarımının sağlanması ve davranış haline getirilmesi sürecidir (MEB, 2010).

Değerler ve değer eğitiminin sahip olduğu öneme karşın, değerlerin öğretimini etkileyen etmenlerin neler olduğu ve değerlerin öğrencilere en iyi nasıl kazandırılabileceği araştırılması gereken konular olarak güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda alan yazındaki konu ile ilgili yapılan ve farklı bakış açıları sunan çalışmaların analizinin yapılmasının ve bulguları ile sonuçlarının derinlemesine incelenmesinin; değerlerin öğretiminde önemli olan öğrenme ortamının, öğretmen davranışlarının ve öğrenci özelliklerinin neler olduğunun anlaşılması ile değer öğretiminde etkili kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğunun bilinmesi konularında önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte alanda yapılmasına ihtiyaç duyulan çalışmaların, geliştirilmesi gereken yönlerin neler olduğunun belirlenmesinde de yol gösterici olacaktır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı genel olarak, Türkiye'de değer eğitimine yönelik yapılan araştırmaların mevcut durumunun meta sentez yoluyla ortaya konmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaç soruları şunlardır:

1. Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında değer eğitimine yönelik yapılan çalışmaların konu alanları nasıl çeşitlilik göstermiştir?
2. Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında değer eğitimine yönelik yapılan çalışmalar yıl, gerçekleştirildiği eğitim kademesi, araştırma deseni, çalışmanın türü, çalışma grubu, veri analizi ve veri toplama araçlarına göre nasıl çeşitlilik göstermiştir?
3. Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında değer eğitimine yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar nelerdir?

4. Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında değer eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda, elde edilen sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmada araştırmacı, kişilerin ya da grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya dönük bir yaklaşım tarzı benimseyerek, tümevarımsal üsluba, bireysel anlama odaklanmaya ve bir durumun karmaşıklığını yorumlamaya önem vermektedir (Creswell, 2014). İçerik analizi çalışmaları en genel anlamda meta analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada, iki içerik analizi yöntemi bir arada kullanılmıştır. Genel olarak, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve sistematik bir şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öncelikli olarak Türkiye'de eğitimde değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmaların betimsel içerik analizi yapılarak; sistematik özet bilgiler sunulmuş, daha sonra metasentez (tematik içerik analizi) yöntemi ile çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Çalışmaya alınacak olan araştırmalara Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından ulaşılmıştır. Arama yapılırken değer, değerler eğitimi, değer eğitimi anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Aynı yazarın hem tezine hem de bu tezinden elde ettiği makaleye ulaşılmış ise tez çalışması, eğer YÖK veri tabanından tezin tam metnine ulaşılamıyor ise makalesi çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Taramalar sonucunda 2018-2022 yılları arasında eğitimde değerler ve değer eğitimine yönelik yapılan yaklaşık 70 adet araştırmaya ulaşılmıştır. Meta-sentez çalışmalarında anlamlı ve geçerli meta-sentezlere ulaşmak amacıyla çalışma amacına uygun en az 10-12 araştırmanın çalışmaya dâhil edilmesi önerilmektedir (Sandelowski, 1997, Patterson, 2001; akt. Jones, 2007: 67, Bondas ve Hall, 2007; akt. Poggenpoel ve Myburgh, 2008). Çalışma kapsamına dâhil edilecek araştırmaların belirlenmesinde; makalelerin hakemli bir dergide yayınlanmış olması, araştırma yönteminin nitel ya da karma yöntem olması, Türkiye'de yapılmış olması ve çalışmada takip edilen araştırma süreçlerinin açıkça belirtilmiş olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Bu kriterlere göre eleme işlemi yapıldıktan sonra 7 tanesi makale, 22 tanesi yüksek lisans tezi ve 7 tanesi de doktora tezi olmak üzere toplamda 36 çalışma üzerinde araştırma yürütülmüştür. Çalışmaya dahil edilen araştırmalar ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Çalışmalar yayın türlerine (makale, tez vs.) göre kod isimlerle adlandırılmıştır. Araştırmada çalışmaların konu alanına göre, yedi tema ortaya çıkmıştır. Metasenteze dahil edilen çalışmaların sonuçlarına ve bu sonuçlara bağlı önerilere ilişkin bulgular da bu yedi tema çerçevesinde kodlanarak sunulmuştur. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda değer öğretim yaklaşımları, bir değere özgü inceleme, değer sınıflamaları, program incelemesi, farklı materyal türlerini inceleme, karşılaşılan sorunlar/güçlükler ile sınıf içi yapılan uygulamalar elde edilen temalar olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belirlenen kriterlere göre meta-senteze dahil edilen çalışmalarda tez çalışmalarının en fazla 2019 yılında; makale çalışmalarının ise 2018 ve 2019 yıllarında daha fazla yapıldığı görülmüştür. 2018-2022 yılları arasında yapılan çalışmaların çoğunlukla ilkokul ve ortaokul kademesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların yöntemlerinin analizi sonucunda ise % 85'inde nitel; % 15'inde ise karma modelin kullanıldığı gözlenmiştir. Yapılan analizlerde çalışmaların genel olarak durum çalışması, tarama yöntemi, olgubilim desenleriyle temellendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların %65'inin çalışma grubunda birey odaklı çalışmalar yer alırken, %35'inde doküman odaklı çalışmalar yer almaktadır. Birey odaklı çalışma grupları içerisinde ise çoğunlukla öğretmenler ve öğrenciler ile çalışıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur. Eğitimde değer eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda değer aktarma, değer açıklama, değer analizi, çocuk oyunları, animasyon destekli öğretim, şarkı ağırlıklı öğretim ve dijital öyküleme gibi değer öğretim yaklaşımlarının ele alındığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda değer bazlı çalışmaların yapıldığı ve bu bağlamda sorumluluk, adalet, demokratik tutum değerlerinden yalnızca birinin konu olarak çalışıldığı görülmektedir. Ders kitapları yanında öykü, roman ve film materyallerinde değerlerin incelenmesini konu alan çalışmalar da olduğu ve bunların metasenteze dahil edilen çalışmalardaki dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Meta senteze dahil edilen araştırmaların sonuçlarının ve sonuçlarına dayalı önerilerinin analizine devam edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değer eğitimi, meta sentez

Kaynakça

Arslan, A. ve Ulusoy, K. (2014). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. (Ed. R. Turan & K. Ulusoy), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bölük, E. (2018). *Çizgi Filmlerde Yer Alan Değerlerin İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Çerçevesinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çalık M. ve Sözbilir M., (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.

Dinçer, B. & Gözel, Ü. (2019). İlkokul programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,17 (38), 207-234.

Elbir, B.,& Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi/Evaluation Of Post-Graduate Theses On Values Education. *Turkish Studies--International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333.

Kapkın, B.,Çalışkan, Z., Sağlam M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 16, No. 35, s. 185-209.

MEB, (2010). 08/09/2010 tarihli ve B.08.0.TTK.0.72.02.00-6312 (2010/53) sayılı Genelge.

Poggenpoel, M. ve Myburgh, C.P.H. (2008). A Meta-Synthesis of Completed Qualitative Research on Learners' Experience of Aggression in Secondary Schools in South Africa, *International Journal of Violence and School*, (8), 60-84.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*. Seçkin Yayınları. Ankara.

Eğitimde Aile Katılımı Konulu Çalışmalara Genel Bakış: Metasentez Çalışması

Semanur Tarım
MEB

Gülten Feryal Gündüz
İstanbul Kültür Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Anne babanın çocuğunun eğitimini desteklemediği durumlar onun eğitim öğretim sürecine geriden başlamasına ve akranları ile arasında öğrenme farkları oluşmasına ve çocukta yetersizlik algısına yol açabilmektedir. Akademik başarısı alt seviyede olan çocukları, sınıf arkadaşlarından farklı kılan etmenlerin başında ebeveynlerin ilgisizliğinin geldiğini görülmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin çocukları üzerindeki baskıcı tutumlarının ve tutarsız davranışlarının da akademik başarıya olumsuz yönde etki ettiği söylenebilir. Son günlerde dünyaca yaşanılan salgın hastalık süreci de ailelerinin bilişsel ve duyuşsal anlamda çocuğun eğitim yaşantısını desteklemelerinin önemini ve genel olarak da eğitimde aile katılımının istenilen düzeyde olamadığını göstermektedir (Akkaya, 2019; Gündoğdu, 2021). Çocuğun eğitim-öğretim hayatının ev ortamında desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Anne ve babaların bu sürece katılıma açık ve istekli olması gerekmektedir.

Alan yazına göre ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim seviyesi, aile katılımı hakkında bilinçsizliği, babaların çocuğun eğitim öğretim sürecinde etkin olarak rol almaması/alamaması, işlerinin yoğunluğu nedeniyle veli toplantılarına ve bireysel görüşmelere katılım göstermemeleri, ailelerin sosyal ve ekonomik durumları, aile açısından aile katılımını engelleyici faktörlerdir (Kotaman, 2008; Toran ve Özgen, 2018). Ertem ve Gökalp (2020) yaptıkları çalışmada, eğitimde aile katılımı çalışmalarını ailelerin vakit, maddi destek, psikolojik güç, okul yaşantılarındaki olumsuz deneyimler, farklı kültüre sahip olma, okula karşı farklı bakış açıları gibi etmenlerin sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanında aile katılımını engelleyen etmenlerden biri de yabancı uyruklu aileler ile öğretmen ve okul yönetimi arasında yaşanan dil sorunu olmaktadır. Tümkaya ve Çopur (2020)'un konuyla ilgili bir çalışmalarında, aile katılımı çalışmalarını engelleyen etmenlerden birinin yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerin ana dillerinin farklı olması nedeniyle iletişimsel sıkıntıların olduğu belirtilmektedir. Ailenin aile katılımı konusunda eğitilmesi ve eğitimde aile katılımının sağlanması ve sürdürülebilir olması açısından öğretmenler de önemli bir etken olmaktadırlar. Öğretmenler ailelerin eğitime katılım çalışmalarını sağlamak için pozitif yönde tutumlar geliştirmeli, aile katılımı sağlanabilmesi ile ilgili bilgi ve becerini göstermelidirler (Bayraktar, Güven ve Temel, 2015). Öğretmenin aile katılımı çalışmalarına yeterli zaman ayırmak istememesi öne çıkan olumsuz tutumlarındandır (Weinstein ve Mignano, 1993). Okul yönetiminin aile katılımına yönelik tutumları ve bunu desteklemeye yönelik uygulamaları da aile katılımının etkileyen önemli etmenlerden biri olmaktadır. Okul yönetiminin aile katılımına gereken hassasiyeti göstermemesi, okulun işlerine ailelerin karışacağı düşüncesi, aile katılımı çalışmaları için gerekli ortam ve materyalleri temin edememesi, aile katılımı programlarını planlayamaması gibi olumsuzluklar da aile katılımı önündeki engellerdendir.

Türkiye'de aile katılımının istenilen seviyede gerçekleşmediği görülmektedir. Yeterli düzeyde gerçekleşememe nedenleri görüldüğü üzere aile, öğretmen-okul idaresi ve/veya toplum-çevre kaynaklı olabilmektedir. Bu engelleyici faktörleri ortadan kaldırmak için aileler, okul yönetimi ve öğretmenler çocukla ilgili göreve ve sorumlulukları iş birliği içinde paylaşmalıdırlar. Aile katılımı çalışmalarında kullanılacak yöntem ve tekniklerin günümüz şartlarına uygun olması, eğitim politikalarının veliyi bu yönde teşvik edecek şeklide düzenlenmesi gerekmektedir.

Alan yazındaki konu ile ilgili yapılan ve farklı bakış açılarını sunan çalışmaların analizinin yapılması ile bulgularının ve sonuçlarının derinlemesine incelenmesinin, ailelerin çocuklarının eğitimine katılımını olumsuz yönde etkileyen bu etmelere çözüm bulmada ve aile katılımının nasıl arttırılabileceğine ilişkin stratejiler geliştirmede önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte alanda yapılmasına ihtiyaç duyulan çalışmaların, geliştirilmesi gereken yönlerin neler olduğunun belirlenmesinde de yol gösterici olacaktır. Bu çerçevede bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'de eğitimde aile katılımına yönelik yapılan araştırmaların mevcut durumunun meta sentez yoluyla ortaya konmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi "Türkiye'de eğitimde aile katılımı araştırmalarının mevcut durumu nasıl şekillenmektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın temel problemi çerçevesinde yanıtı aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında eğitimde aile katılımına yönelik yapılan çalışmaların konu alanları nasıl çeşitlilik göstermektedir?
2. Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında eğitimde aile katılımına yönelik yapılan çalışmalar yıl, gerçekleştirildiği eğitim kademesi, araştırma deseni, çalışma grubu ve veri toplama araçlarına göre nasıl çeşitlilik göstermektedir??
3. Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında eğitimde aile katılımına yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar nelerdir?
4. Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında eğitimde aile katılımına yönelik yapılan çalışmalarda, elde edilen sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı desenlenmiştir. Bu çalışmada, iki içerik analizi yöntemi bir arada kullanılmıştır Öncelikli olarak Türkiye'de eğitimde aile katılımı konusunda yapılan araştırmalarının betimsel içerik analizi yapılarak sistematik özet bilgiler sunulmuş, daha sonra meta sentez (tematik içerik analizi) yöntemi ile çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM, DergiPark ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından ulaşılmıştır. Arama yapılırken aile, aile katılımı, aile eğitimi ve okul-aile işbirliği anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Taramalar sonucunda 2018-2022 yılları arasında eğitimde aile katılımına yönelik yapılmış olan yaklaşık 40 adet araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar araştırma yönteminin nitel ya da karma yöntem olması, makale ise hakemli bir dergide yayınlanmış olması, Türkiye'de yapılmış olması, takip edilen araştırma süreçlerinin açıkça belirtmiş olması ölçütleri dikkate alınarak yeniden değerlendirilmiştir. Aynı yazarın hem tezine hem de bu tezinden elde ettiği makaleye ulaşılmış ise tez çalışması, eğer YÖK veri tabanından tezin tam metnine ulaşılamıyor ise makalesi çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ulaşılan çalışmalardan 13 tanesi makale, 7 tanesi yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 20 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında çalışmalar yayın türlerine (tez, makale vs.) göre kodlanarak adlandırılmıştır. Araştırmada çalışmaların konu alanına göre yedi tema ortaya çıkmıştır. Metasenteze dahil edilen çalışmaların sonuçlarına ve bu sonuçlara bağlı önerilere ilişkin bulgular da bu yedi tema çerçevesinde kodlanarak sunulmuştur. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda aile katılımına ilişkin etkileyen etmenler, katkıları, aile katılımı stratejileri/etkinlikleri, aile katılımında ebeveyn farklılığı, uygulanmasında karşılaşılan sorunlar/güçlükler, paydaşlardan beklentiler ve program incelemeleri elde edilen temalar olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belirlenen ölçütlere göre metasenteze dahil edilen araştırmalarda tez çalışmalarının en fazla 2019 yılında; makale çalışmalarının ise 2018 ve 2020 yıllarında daha fazla yapıldığı görülmüştür. 2018-2022 yılları arasında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu okul öncesi kademesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların yöntemlerinin analizi sonucunda ise % 75'inde nitel; % 25'inde ise karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Çalışma desenlerinin dağılımı incelendiğinde ise en fazla olgu bilim ve durum çalışması desenlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların %60'ının çalışma grubunda öğretmenler; % 40'ında veliler yer almaktadır. Öğretmen ve velileri sırasıyla okul yöneticileri ve öğrenciler izlemektedir. Araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur. Karma desenli çalışmalarda ise görüşme formu yanında anket ve ölçek ölçme araçlarının da kullanıldığı görülmektedir. Eğitimde aile katılımına yönelik yapılan çalışmalarda aile katılımını etkileyen aile, öğretmen ve okul idaresi kaynaklı etmenler, aile katılımının çocuğa, öğretmene ve veliye katkıları, göçmen ailelerin aile katılımında yaşadıkları sorunlar ve öğretmen-veli arasındaki uyuşmazlıklar incelenen konular arasındadır. Bazı araştırmalarda ise eğitimde yüzyüze ve uzaktan yürütülen veya eğitim programlarında yer alan aile katılımı çalışmaları araştırılmıştır. Bunun yanında aile katılımında anne-baba farklılığı ile öğretmen, ebeveyn ve okul idaresinin görev ve sorumlulukları araştırmalara konu olan diğer başlıklardır. Metasenteze dahil edilen araştırmaların sonuçlarının ve sonuçlarına dayalı önerilerinin analizine devam edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, eğitim, metasentez

Kaynakça

Akkaya, R. (2019). Eğitime Katılım Bağlamında Okul Aile Birliklerinin Yeri. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği. (Politika Notu No: 2019/10).

Bayraktar, V., Güven, G. ve Temel, F. Z. (2015) Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2016 Cilt:24 No:2 , 755-770

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim Online Dergisi, 2(2), 28- 34.

Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 78-91.

Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17(35), 1849-1874. DOI: 10.26466/opus.827530

Kotaman, H. Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XXI (1), 135-149

Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 6(3), 229-245. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m

Tümkaya, S. & Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29(3), 368-386. https://doi.org/10.35379/cusosbil.746471

Weinstein, C. S. ve Mignano, A. J. (1993). Elementary classroom management: Lessons from

Motivasyonel Çalışma Koşulları ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öner Uslu

Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin davranışlarının nedenlerinin ortaya çıkarılması eğitim araştırmalarının önemli konularından birisidir. Birçok araştırmacı öğrencilerin herhangi bir işe neden başladıkları, nasıl sürdürdükleri ve sonuçlandırdıklarını belirlemeye çalışmaktadır (King, Ganotice ve Watkins, 2012; Nasser ve McInerney, 2016). Öğrenci davranışlarındaki farklılıkların önemli nedenlerinden birsi de sahip oldukları motivasyon türleridir. Motivasyon bireylerin bir davranışa başlama, sürdürme ve sonuçlandırma nedenlerini acıkamaya çalışan bir psikolojik yapıdır (Deci & Ryan, 2008). Motivasyona ilişkin öne çıkan kuramlardan birisi olan Öz Belirleme Kuramına göre temel de üç düzey motivasyon türü bulunmaktadır (Ryan & Deci, 2000a). Bunlar içsel, dışsal ve amotivasyon olarak listelenebilir. İçsel motive olan bireyler bir davranışı sevdikleri ve keyif aldıkları için yapmaktadırlar. Dışsal motive olan bireyler ise yapmak zorunda oldukları ya da dışsal bir ödül almak istedikleri için davranış göstermektedirler. Amotivasyon ise harekete geçirici gücün olmadığı anlamına gelmektedir (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b). İçsel motive olan öğrencilerin hem psikolojik iyi oluşlarının dışsal motive olan öğrencilerden daha iyi olması hem de daha etkili öğrenme stratejileri işe koşmaları beklenmektedir. Bu nedenle içsel motive olan öğrencilerin akademik başarıları da daha yüksek olmaktadır (Clark et al., 2014).

Öğrencilerin sahip oldukları motivasyon ve motivasyon türlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve psikolojik iyi oluşları üzerinde oldukça etkilidir (Deci & Ryan, 1994; ERG, 2021). Bu nedenle öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olan etmenlerin belirlenmesi gereklidir. Öz Belirleme Kuramına göre bireylerin psikolojik iyi oluşları ve motivasyonları üzerinde etkili olan en önemli özellik psikolojik ihtiyaçların karşılanma durumudur. Bu ihtiyaçlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olmadır. Özerklik ihtiyacı bireyin kendi hayatında etkin rol oynaması, irade sahibi olması, kendi ilgi ve değerleri ile uyum içinde yaşaması olarak açıklanabilir. Dışsal güçler tarafından kontrol edildiğinde ve bireyin gönüllüğü eksik olduğunda ise özerklik ihtiyacı karşılanamamaktadır (Deci & Ryan, 2017; Kandemirci, 2018). Yeterlik bireyin çevreyle etkileşiminde kendisini etkili ve usta görme ihtiyacıdır. Görev çok zor olduğunda, olumsuz geribildirim alındığında, yapılan iş yerine kişi eleştirildiğinde yeterlik ihtiyacı kolaylıkla zedelenebilir (Deci & Ryan, 2017). İlişkili olma ise sosyal olarak bağlı olma ihtiyacıdır. Grubun önemli bir üyesi olmak için bireyler yardımseverlik gösterir veya gruba katkı sunmaya çalışırlar. Bireyin başkaları tarafından anlaşıldığını ve önemsendiğini hissetmesi ilişkili olma ihtiyacını desteklemektedir (Deci & Ryan, 2017).

Öğrenme ortamlarında bu psikolojik ihtiyaçların karşılanması öğrenci başarısı, motivasyonu ve psikolojik iyi oluşları açısından oldukça önemlidir. Psikolojik ihtiyaçları destekleyen öğretim etkinlikleri ihtiyaca duyarlı öğretim olarak adlandırılabilir (Hornstra et al., 2021). Öğrencilerin özerklik alanlarının bulunduğu, bakış açılarının anlaşıldığı, kendi hızında öğrenmelerine izin verildiği, kendilerini ifade etmelerine izin verildiği öğrenme ortamlarının özerklik ihtiyacını karşılamayı destekliği söylenebilir. Bununla birlikte yeterlik ihtiyacının desteklenebilmesi için öğrenme hedeflerinin açıklandığı, ayrıntılı ve net yönergelerin olduğu, öğrenci düzeyine uygun zorlukta öğrenme görevlerinin verildiği öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. İlişkili olma için ise hem öğrenci öğretmen arasında hem de öğrenciler arasında karşılıklı anlayışa dayalı iletişim ve işbirliğinin olması beklenmektedir (Hornstra et al., 2021; Stroet et al., 2013).

Bu psikolojik ihtiyaçların karşılandığı ortamlar motivasyonu destekleyici çalışma ortamı olarak adlandırılabilir (Kauper et al., 2010). Bu motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin öğrenci algıları ise psikolojik ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığına ilişkin önemli göstergelerden birisidir. Bu nedenle öğrencilerin motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin algılarının belirlenmesi eğitim ortamlarında psikolojik ihtiyaçların ne kadar karşılandığını belirlememize yardımcı olabilir. Bununla birlikte motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin öğrenci algıları ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu belirlenmesi de öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenlerin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin algıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır (Büyüköztürk et al., 2010). Araştırmanın evrenini bir üniversitesinin eğitim fakültesi oluşturmaktadır. Örneklem ise bu fakültede bulunan dokuz bölümdeki farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 230 kişi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 167'si cinsiyetini kadın, 63'ü ise erkek olarak belirtmiştir.

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Motivasyonel Çalışma Koşulları Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Motivasyonel Çalışma Koşulları Ölçeği Kauper et al., (2010) tarafından geliştirilmiş ve Uslu (2021) tarafından Türkçeye kültürel uyarlaması yapılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin özerklik, yeterlik, sosyal etkileşim ve öğretim elemanı öğrenci ilişkisi alt boyutları kullanılmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği ise AMÖ Vallerand et al., (Vallerand ve diğerleri, 1992) tarafından geliştirilmiş Karagüven (Karagüven, 2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin kısa formu Wilkesmann ve diğerleri, (Wilkesmann ve diğerleri, 2012) Almanca olarak oluşturulmuştur. Bu form beşli likert tipinde olup dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar içsel, içselleştirilmiş, dışsal ve amotivasyon olarak isimlendirilmiştir. Bu araştırmada da Wilkesmann ve diğerleri, (2012)'nin uyarladığı kısa form kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri +1.5 ila -1.5 arasında olduğundan normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna varılmıştır (George & Mallery, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve motivasyonel çalışma koşulları arasındaki ilişki incelemek amacıyla korelasyon analizi işe koşulmuştur. Yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Table1: Akademik motivasyon ile motivasyonel çalışma koşulları arasındaki ilişkiler.

			Akademik Motivasyon			
			İçsel	İçselleştirilmiş	Dışsal	Amot.
Motivasyonel Çalışma Koşulları	Sosyal Etkileşim	Pearson Cor.	,34**	0,04	0,12	-,34**
		p	0,00	0,54	0,06	0,00
	Yeterlik Desteği	Pearson Cor.	,36**	0,07	0,10	-,39**
		p	0,00	0,31	0,14	0,00
	Özerklik	Pearson Cor.	,30**	0,07	0,11	-,26**
		p	0,00	0,30	0,09	0,00
	Öğretim Elemanı Öğrenci İlişkisi	Pearson Cor.	,26**	-0,05	-0,01	-,28**
		p	0,00	0,48	0,92	0,00

Tablo 1 incelendiğinde motivasyonel çalışma koşulları ölçeğinin alt boyutları ile içsel akademik motivasyon arasında anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre motivasyonel çalışma koşulları puanları arttıkça içsel motivasyon puanlarının da arttığı söylenebilir. Motivasyonel çalışma koşulları ölçeğinin yeterlik desteği alt boyutu içsel motivasyonla en yüksek korelasyon değerine sahiptir ($r=.36$, $p<.01$). Motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin öğrenci algıları ile içselliştirilmiş ya da dışsal motivasyon arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak amotivasyon motivasyonel çalışma koşullarına ilişkin öğrenci algıları ile ters yönde bir korelasyona sahiptir. Motivasyonel çalışma koşulları ölçeği puanları azaldıkça amotivasyon puanları artmaktadır. Amotivasyon ile en yüksek korelasyon değerine ise yeterlik desteği alt boyutu sahiptir ($r=-.39$, $p<.01$).

Anahtar Kelimeler: Akademik motivasyon, motivasyonel çalışma koşulları, öğretmen adayları

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7th ed.). Pegem A Yayıncılık.

Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, *33*, 30–38. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *38*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/0031383940380101

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self Determination Theory*. Guilford Press. https://doi.org/10.1016/S0278-5846(03)00119-2

ERG. (2021). *Türkiye'de Koronavirüsün Eğitime Etkileri VIII | Seyreltilmiş yüz yüze eğitim nasıl geçiyor?* https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-viii-seyreltilmis-yuz-yuze-egitim-nasil-geciyor/

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th Editi). London:Taylor & Francis.

Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, *99*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257

Kandemirci, D. (2018). *Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*.

Karagüven, M. H. Ü. (2012). The adaptation of Academic Motivation Scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2611–2618.

Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M., & Drechsel, B. (2010). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Ein Forschungsprojekt zur professionsbezogenen Entwicklung Lehramtsstudierender im Studienverlauf. Vortrag gehalten auf dem. *22. Kongress Der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 65.

King, R. B., Ganotice, F. A., & Watkins, D. A. (2012). Cross-Cultural Validation of the Inventory of School Motivation (ISM) in the Asian Setting: Hong Kong and the Philippines. *Child Indicators Research*, *5*(1), 135–153. https://doi.org/10.1007/s12187-011-9117-3

Nasser, R., & McInerney, D. (2016). Achievement-oriented beliefs and their relation to academic expectations and school achievement among Qatari students. *Educational Psychology*, *36*(7), 1216–1238. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.993928

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Pshycologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/doi:10.1037/0003-066x.55.1.68

Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. In *Educational Research Review*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003

Uslu, Ö. (2021). The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction. In G. Ünver & B. Yurdakul (Eds.), *Motivational Study Conditions Scale: A Study of Validity and Reliability* (pp. 127–128). Pegem A.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. In *Educational and Psychological Measurement* (Vol. 52, Issue 4, pp. 1003–1017). https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). Academic Motivation of Students - The German Case. *Zentrum Für Weiterbildung., May*.

Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

Ali Mert Taşkın
Pamukkale Üniversitesi

Fisun Bozkurt
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Literatürde sosyal bilgilerin amacının "vatandaşlık eğitimi" ya da gençlerin topluma aktif katılım için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları için hazırlanması olduğuna dair yaygın bir anlaşma olmasına rağmen, "vatandaşlığın" ne anlama geldiği veya "vatandaşlığın" müfredat ve öğretim üzerindeki etkileri konusunda bir fikir birliği yoktur. Bu nedenle sosyal bilgilerin geleneksel amacının "*sabit bir son*" olarak değil, yaşandıkça sürekli olarak inşa edilmesi gereken bir kavram olarak görülmesi gerekir. Bu açıdan özellikle sosyal bilgiler öğretim programları ile ilgili karşılaştırmalı çalışmaların sosyal bilgilerin doğası, amacı ve organizasyonu hakkındaki görüş farklılıklarını ortaya koyması ve bu alana enerji vermeye hizmet etmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu tür karşılaştırmalı çalışmaların programların mevcut durumunu görme fırsatı sunacağı ve gelecekteki program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler, belirlenen alt amaçlar çerçevesinde betimsel analiz yaklaşımla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sistematik bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra bu betimlemelerin yardımıyla benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın veri kaynaklarını; Türkiye'de 2018 yılında yayınlanan İlkokul ve orta okul 4-7. Sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 2018 yılı 4-7. Sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sosyal bilgiler dersi aynı Türkiye'de olduğu gibi 4, 5, 6 ve 7. sınıfları kapsamaktadır. Her iki eğitim programının geliştirilmesinde başat eğitim felsefeleri olarak öğrenciyi merkeze alan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ele alınmıştır. Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti programının içeriği *"Birey", "Yer ve insanlar", "Zaman, değişim ve süreklilik", "Kültür", "Toplumsal gruplar ve kurumlar", "Kaynaklar ve ihtiyaçlar", "İnsanlar ve yönetimi", "Bilim, teknoloji ve toplum"* ve *"Küresel ağlar"* olmak üzere 9 öğrenme alanından oluşmaktadır. Türkiye'de ise program *"Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık", "Küresel Bağlantılar"* olmak üzere toplam 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bütün programlara entegre edilecek şekilde *"Duyarlı ve Etkin Vatandaşlık", "Ekonomik Katılım"* ile *"Trafik ve Güvenlik"* ara disiplinlerine yer vermiştir. Öğrenme çıktıları ile ara disiplinler arasındaki ilişki programda açıkça ortaya konulmuştur. Her iki programda öğrenciyi merkeze alan öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Eğitim durumlarında, aktif öğrenci katılımı, işbirliği ve "öğrenmeyi öğrenme" ön plandadır. Başat değerlendirme yaklaşımı ise süreç temelli değerlendirmedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, karşılaştırmalı eğitim, öğretim programları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkiye.

Kaynakça

Karauğuz, G. & Özkaral, T.C. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki eskiçağ tarihine ilişkin ögelerin incelenmesi (Türkiye, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, İrlanda Cumhuriyeti, Singapur ve ABD New Jersey örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3), 1534-1553.

Kayhan, N & Yıldırım, E. (2014). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (3): 79-95

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Sosyal Bilgiler 4-5-6-7.Sınıf Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 15.01.2017 tarihinde erişilmiştir.

Alkın, S. (2007). İngiltere ve Türkiye'de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Bektaş, Ö. & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa. Değerler Eğitimi Dergisi, 17 (37), 247-289.

Bursa, S. & Çengelci Köse, T. (2017). Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması, AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7(2), 338-372.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2017). Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hursh, David W., & Ross, E. Wayne. (Eds.). (2000). Democratic Social Education: Social Studies For Social Change. New York: FaImer Press. ISBN 0-87 53-2855-9

Kafadar, T., Öztürk, C. & Katılmış, A. (2018). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Boyutunda Karşılaştırılması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (1): 154-177.

Kafadar, T., Öztürk, C. ve Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 154-177.

Merey, Z., Kuş, Z. & Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2), Ek Özel Sayı, 1613-1632.

Özkaral, C., T. (2015). İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya

Şeker, M. (2014). Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Karşılaştırılması. Turkish Studies, 9/2 1417-1439.

Yazıcı, K. (2009). Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 22: 424-435.

Yeşilyurt, Y. (2020). Sosyal Bilgiler Programındaki Beceri ve Değerlerin Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler Programındaki Beceri ve Değerler ile Karşılaştırılması. Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3 (2), 450-464.

Zabun, E. (2018). Vatandaşlık eğitimine karşılaştırmalı bir bakış: Türkiye, Fransa, Yayınlanmamış doktora tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler

Gollob, R., Krapf, P., & Weidinger, W. (Eds.). (2010). Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers. EDC/HRE. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/16802f727b

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal,* 41(2), 237–269. [CrossRef][10.3102/00028312041002237]

Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal Of Education.* 94 (1), 4–16. https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581

İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Sosyal Duygusal Yeterlik ve Kültürlerarası Farkındalık Algısı ile İlişkisinin İncelenmesi

Fatma Sarıkayış

Pamukkale Üniversitesi

İbrahim Tuncel

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim öğretim sürecinde; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim alanlarının, bütüncül bir anlayışla ele alınması temel ilke olmalıdır. Eğer bir gelişim alanı ihmal edilir veya daha az önem verilir ise diğer gelişim alanlarının da bundan etkilenmesi kaçınılmaz olur. Fakat eğitim sistemindeki uygulamalarda duyuşsal boyut ihmal edilmekte, bilişsel ve devinişsel alanlara ağırlık verilmektedir (Gömleksiz, 2003). Eğitim-öğretim sürecinde gelişim bir bütündür ilkesi tüm derslerde dikkate alınması gereken bir ilkedir. Küreselleşen dünya ile birlikte yabancı dil öğretimine ağırlık verilmiştir. İngilizce öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri olan duyuşsal özellikler içinde, derse yönelik tutumda yer almaktadır. Hancı-Yanar (2008) İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun hangi düzeyde ve hangi yönde olduğunun bilinmesinin, dil öğretme hedefinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır.

Kültürlerarası etkileşimde İngilizce, küresel çapta diğer dillere göre daha fazla kabul gören bir dil olmuşken, İngilizce öğrenmenin önemi de günümüzde giderek artmaktadır. İngilizce öğrenme başarısını etkileyen faktörlerin en başında İngilizce öğrenmeye yönelik tutum olduğu söylenebilir. Tutumu etkileyen de birçok faktörden söz edilebilir. Tutumların oluşmasında hedef kültürün etkisi asla göz ardı edilmemelidir. Küreselleşme ile farklı kültürlerin içe içe geçmesi kültürlerarası farkındalık kavramını öne çıkarmaktadır. Kültürlerarası farkındalık; kişinin hem kendi kültürünün hem de etkileşim kurduğu kişinin kültürünün taşıdığı özellikleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir (Eğinli, 2011). Bu bağlamda yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumun oluşmasını etkileyen unsurlardan birinin kültürlerarası farkındalık olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu etkileyebilecek unsurlardan bir diğerinin ise öğrencinin sosyal duygusal yeterlikleri olduğu söylenebilir. Sosyal duygusal öğrenme; bireyin yaşamında karşısına çıkan sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olan sosyal duygusal yeterliklerin hem gelişimini hem de sosyal çevrede kullanılmasını kapsamaktadır (Brian ve Sabina, 2013; Ragozzino ve Utne O'Brien, 2009). Kişiler arası iletişim kurulmasında sosyal-duygusal öğrenme yeterlikleri (karar alma sorumluluğu, ilişki becerileri, öz yönetim, sosyal farkındalık ve öz farkındalık) önemli rol oynamaktadır. Bu yeterliklerin gelişiminde aile kadar okul da büyük bir etkiye sahiptir. Yapılan çalışmalarda eğitim programları içerisinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yer verilmesisin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Şahin-Baltacı, 2013). Sosyal duygusal öğrenme temelli programlar öğrencilerin öz-yönetim, problem çözme ve karar verme ve iletişim gibi yaşam becerilerini geliştirerek onların birçok sorunu çözmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir (Elias ve diğ, 1997). Dil ediniminde birçok farklı teori ve edinimi etkileyen birçok farklı etmen vardır. Krashen (1982) duygusal filtreyi hipotezinde, filtreyi dil öğrenenlerin mevcut girdiyi tamamen emmelerini engelleyen bir tür psikolojik engel olduğunu savunmuştur. Duyuşsal faktörler, ikinci bir dil edinme sürecinde motivasyonu, tutumu, özgüveni, ilgiyi, isteği, endişeyi, baskıyı, kaygıyı kapsamaktadır.

Bu araştırma bu bağlamda, öğrencilerin, farklı kültürleri anlama ve farkında olma düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme yeterliklerinin, İngilizce öğrenmeye yönelik isteklerini ve tutumlarını etkileyebileceği düşünülerek tasarlanmıştır. Alanyazında bu konuda yeterli araştırma bulunmadığından, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik algı düzeylerinin bilinmesine, İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre yabancı dil öğretim programların geliştirilmesi, öğrencilere bu çerçevede eğitim verilmesi, eğitimle farklı kültürel özelliklerin farkındalığın artırılması aynı zamanda sosyal-duygusal yeterliklerin geliştirilmesinin daha etkili dil öğrenmeyi sağlama yönünde katkısının olacağı söylenebilir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlarken bu değişkenler arasındaki değişimim de derecesini belirlemeyi hedefler (Karasar, 2015).

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Batman ilinin Merkez ilçesinde yer alan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği ve Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde değişkenlerin incelenmesinde betimsel istatistiklerden, fark analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla değişken yapısına uygun Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve "basit doğrusal regresyon" ve "çoklu doğrusal regresyon" analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada yer alan öğrencilerin;

- İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının orta düzeyde olumlu olduğu, sosyal duygusal yeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu ve kültürlerarası farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu,
- Kültürlerarası farkındalıkları ve tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki, kültürlerarası farkındalıkları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki, öğrencilerin tutumları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu,
- Tutum ile kültürlerarası farkındalık arasındaki ilişkiye sosyal duygusal yeterliğin aracılık ettiği ve bu ilişkinin bir kısmını açıkladığı,
- Kültürlerarası farkındalık, tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %23'ünü, sosyal-duygusal yeterlik İngilizce dersine yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu, kültürlerarası farkındalık ve sosyal-duygusal yeterlik değişkenleri birlikte, İngilizce dersine yönelik tutumundaki toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamakta olduğu, kültürlerarası farkındalığın ve sosyal-duygusal yeterliğin tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu,
- Kültürlerarası farkındalık ve sosyal farkındalığın, tutumun duyuşsal alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, sosyal duygusal yeterliğin öz farkındalık alt boyutu ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı,
- Kültürlerarası farkındalık, sosyal farkındalık ve öz farkındalığın tutumun davranışsal alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dersine yönelik tutum, kültürlerarası farkındalık, sosyal duygusal yeterlik.

Kaynakça

Brian, H. S., & Sabina, L. (2013) The Role Of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts. *Theory Into Practice, 52*(4), 280-287, doi:10.1080/00405841.2013.829731

Eğinli, A. (2011) Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi, 9(*35), 215-227.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weisberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning. Guideline for Educators. *Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.*

Gömleksiz, N. M. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 215-226.

Hancı-Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve ingilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kafa, S. (2016). *The effect of using ELF materials on the development of intercultural awareness and the attitudes of language learners*. Unpublished master thesis. Erciyes University, the Institute of Social Sciences, Kayseri.

Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım**.**

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ragozzino, K., & Utre O'Brien, M. (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention. Collaborative For Academic Social And Emotional Learning,* Chicago, IL.

Şahin-Baltacı, H. (2013). Turkish 6th-8 th Grade Students' Social Emotional Learning Skills and Life Satisfaction. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *4*(2), 1-14.

Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Temsillerin Öğretim Programındaki Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi

Sena Yıldız Mutlubaş MEB

Abdurrahman Şahin MEB

ÖZET

Problem Durumu

Alandaki gelişmelerin yüz yıllık geçmişi incelendiğinde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ağırlıklı olarak *bilgi-beceri* temelinde algılandığı, bunun doğal bir sonucu olarak da *değer* boyutuna verilen önemin görece zayıflığı dikkatleri çekmektedir. Cevizci'nin (2014) de vurguladığı gibi Platon'dan günümüze, eğitimi bir *karakter formasyonu* olarak gören bir anlayışın varlığı bilinmesine rağmen, modern zamanlarda eğitim daha çok bilgi ve beceri temelli bir *mesleki formasyon* şeklinde algılanıp uygulanmıştır. Dolayısıyla eğitim kurumlarında okuyan ve özelde iyi bir eğitim aldığı düşünülen ancak güçlü bir değer formasyonuna maruz kalmaksızın mezun olan bireylerden oluşan toplumlarda, bir dizi sorun (örn., nefret söylemi, ırkçılık, terörizm, savaş, yolsuzluk, adam kayırma, şiddet, istismar, dolandırıcılık, israf, sömürü, yalan, iftira, hak ihlalleri, vs.) çözüm beklemektedir. Değerlere aykırılık içeren bu tür sorunları yansıtan haberlerin gazete sayfalarını ve televizyon ekranlarını doldurduğu günümüzde, değer formasyonuna olan gereksinim daha da belirgin bir hal almaktadır. Kuşkusuz, değerler toplumların dirliğini, huzurunu, barışını ve sürekliliğini sağlayan başlıca unsurlardan biridir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında bireylere değerlerin kazandırılması amacıyla bir dizi girişime yer verilmektedir (Sağlam, 2016). Bu girişimlerin başında, öğretim programlarının son yıllarda değerleri de içerecek şekilde geliştirilmesi, daha da özelde, tüm öğretim programlarının ortak bir şekilde on kök değeri (adalet, sabır, saygı sevgi, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, öz denetim, yardımseverlik ve vatanseverlik) yansıtması yer almaktadır. Açıkçası değerlerin bireylere kazandırılması, öncelikle öğretim programında değerlere yer verilmesiyle ve sonrasında bu programa uygun olarak hazırlanacak ders kitaplarının söz konusu değerlerin içselleştirilmesini kolaylaştıracak temsilleri barındırmasıyla olanaklı hale gelmektedir (Ersoy ve Şahin, 2012). Değerlere son zamanlarda atfedilen önemin temel göstergelerinden biri, ders kitaplarının, öğretim programlarında yer verilen kök değerleri yansıtacak şekilde yazılmasına dönük çabalardır. Değerlerin ders kitaplarındaki temsiline ilişkin incelemelerin süreklilik göstermesi de gerekmektedir. Daha da özelde, Türkiye'de değerlere yönelik yürütülen araştırmaların çoğunun sosyal bilimler alanlarında olduğu görülmektedir (Güçlü, 2015). Sayısal içerikli derslere ilişkin de benzer araştırmaların yapılmasının, bilgi birikimine önemli katkılar sağlayacağı da düşünülebilir. Matematik ders kitaplarının da değerleri içeren mesajları taşıyan uygun bir zemin olduğunu araştırmalar işaret etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı matematik ders kitaplarının programda yer alan kök değerleri yansıtma durumlarını incelemektir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Özel yayınevine ait beşinci sınıf matematik ders kitabında kök değerlere ne sıklıkta yer verilmiştir? (2) MEB yayınlarına ait beşinci sınıf matematik ders kitabında kök değerlere ne sıklıkta yer verilmiştir? (3) Özel yayınevine ait beşinci sınıf matematik ders kitabı ile MEB yayınlarına ait beşinci sınıf matematik ders kitabı arasında temsillerdeki kök değerlerin sıklık ilişkisi nasıldır?

Yöntem

Nitel araştırmalar ilişkilerin, etkinliklerin, durumların, dokümanların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma da doküman incelemeye dayandığı için, betimleyici yönü baskın olan temel nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynaklarını, benzeşik örneklem tekniğiyle belirlenen biri resmi (MEB Yayınları) diğeri özel bir yayınevine (Tuna Matbaacılık) ait iki adet beşinci sınıf matematik ders kitabı oluşturmaktadır. İncelenecek kitapların basılı birer nüshası elde edildikten sonra, araştırmayı rapor haline getirme sürecinde gerekli görselleri alabilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim Bilişimleri Ağı (EBA) sayfasındaki dijital kopyası da kayıt altına alınmıştır. Veri çözümleme sürecinde, öğretim programlarında yer alan 10 adet kök değer (adalet, sabır, saygı sevgi, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, öz denetim, yardımseverlik ve vatanseverlik) bir ön çerçeve oluşturduğu için *betimsel analiz* temel alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Sonrasında ise her bir kök değeri niteleyen tutum ve davranışlar (MEB, 2017, s. 14) dikkate alınarak veriler çözümlenmiştir. Çözümleme sürecinde her iki kitaptaki metin, görsel, alıştırma, soru gibi tüm unsurlar incelenerek ilgili kategori içine dahil edilmiştir. Temsillerin birden fazla değer içerdiği durumlarda, içerilen tüm değerler bulgulara yansıtılmıştır. Elde edilen bulgular hem sayısal değerleri de içeren bütünleştirici tablolar halinde hem de her bir kök değeri yansıtan örneklerle destekli şekilde sunulmuştur. İnandırıcılığı sağlamak amacıyla *kök değerler* ölçüt olarak kabul edilmiş ve araştırmacılardan başka dört uzman kişinin daha kodlama sürecine katılması sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, her iki kitapta da kök değerlerin tamamına yer verildiğini göstermekle birlikte bazı değerlere görece fazla bazılarına ise az yer verildiğini ortaya koymaktadır. İncelenen özel yayınevine ait kitapta en çok yer verilen iki değerin sırasıyla *vatanseverlik* (n=66) ve *sorumluluk* (n=41), en az yer verilen değerin ise *dürüstlük* (n=2) olduğu saptanmıştır. Ayrıca *sabır*, *dostluk*, *adalet*, *sevgi*, *yardımseverlik* ve *saygı* değerlerinin de (8-35 aralığındaki sıklıklarla) temsil edildiğini göstermektedir. İncelenen MEB yayınlarına ait kitapta da benzer şekilde en çok yer verilen iki değerin sırasıyla *vatanseverlik* (n=57) ve *sorumluluk* (n=38), en az yer verilen değerin ise *dürüstlük* (n=5) olduğu saptanmıştır. Ayrıca *sabır*, *dostluk*, *adalet*, *sevgi*, *yardımseverlik* ve *saygı* değerlerinin de (9-21 aralığındaki sıklıklarla) temsil edildiğini göstermektedir. Her iki kitap kıyaslandığında ise özel yayıncılığa ait kitaptaki toplam 224 temsile karşın MEB yayınlarına ait kitapta toplam 189 temsil olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte her iki kitapta da değerlerin yakın sıklıklarda yer aldığı, resmi ve özel yayıncılık açısından da değerlerin temsil sıklıklarının büyük oranda paralel olduğu gözlenmiştir. Bulgulardan hareketle, öğretmenlerin kitaplarda az temsil edilen değerler (örn., dürüstlük değeri) açısından daha destekleyici bir rol oynamaları, yani bu değerlerin içselleşmesini kolaylaştıracak etkinlik, örnek, problem, görsel gibi unsurlara görece fazla yer vermeleri gereğine vurgu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, öğretim programı, kök değerler, matematik öğretimi

Kaynakça

Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi* (3.baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 535-1558.

Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(38), 720-732.

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2017). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20*(3), 723-742.

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

COVID-19 Sürecinde Eğitim Fakültelerinde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamaları Araştırmalarına Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması

Yasemin Karsantık

Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tüm dünyada ve ülkemizde COVID-19 küresel salgınının eğitime doğrudan yansımaları olduğu görülmektedir. Her ne kadar salgının etkisi giderek azalsa da salgın sürecinin eğitim üzerindeki etkileri hala devam etmektedir. Bu kapsamda eğitim-öğretim süreçleri hem K-12 hem de yükseköğretim düzeyinde MEB ve YÖK'ün Sağlık Bakanlığı ve ilgili kurum ve kuruluşlarla yaptıkları işbirliğine dayalı olarak düzenlenmekte ve yürütülmektedir. Ülkemizde özellikle yükseköğretim düzeyinde acil ve zorunlu uzaktan eğitim uygulamaları yerini YÖK'ün belirlediği oranlarda bazı derslerin çevrim-içi yürütülmesine bırakmıştır. Bu doğrultuda YÖK (2021) salgın süreçlerinden bağımsız olarak eğitim programlarında yer alan yüz yüze derslerin %40'a kadarının uzaktan öğretim yoluyla verilmesi kararını almıştır. Bu karar yükseköğretim kurumlarının akademik birimlerinden biri olan eğitim fakültelerinde yürütülen programlar kapsamında da uygulanmaktadır.

Kuramsal temeli ve uygulama birikimi olan ve yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınan uzaktan eğitimden (Bozkurt vd., 2020) farklı olarak COVID-19 gibi olağanüstü durumlarda eğitimin sürdürülebilirliğini amaçlayan acil ve zorunlu uzaktan eğitim (Chick vd., 2020) uygulamalarının gerçekleştirildiği ülkemizde yükseköğretim kademesinde birçok araştırma yürütülerek sürecin üniversite öğrencileri, öğretmen adayları, öğretim elemanları gibi farklı paydaşların bakış açılarından anlaşılmaya çalışıldığı görülmektedir. Eğitim fakülteleri kapsamında acil ve zorunlu uzaktan eğitim sürecinden doğrudan etkilenen paydaşlardan biri olan öğretmen adaylarıyla yürütülmüş pek çok araştırma da bulunmaktadır (Örn., Er-Türküresin, 2020; Güler, Demirtaş ve Edi, 2022). Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen nitel araştırmalara ait bulguların sentezlenmesine dayalı olarak acil ve zorunlu uzaktan eğitim sürecinde hangi boyutlara odaklanıldığının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Alanyazında böyle bir çalışmaya rastlanmamasından hareketle tasarlanan çalışmada zengin ve derinlemesine veriler sunan nitel araştırma bulgularının bir araya getirilerek sürecin anlaşılmasına ve bundan sonraki uzaktan öğretim uygulamalarına yönelik politika ve uygulamalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının COVID—19 sürecinde acil ve zorunlu uzaktan eğitime yönelik görüş ve deneyimlerini inceleyen nitel araştırmaların incelenmesini amacıyla meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, "nitel araştırma bulgularının bir araya getirilmesi veya karşılaştırılması yoluyla ortaya konulan genellemeler, yorumlamalar, anlatılar veya kuramlar" olarak tanımlanmaktadır (Sandelowski, Docherty ve Emden, 1997, s. 365). Çalışmaya dahil edilecek nitel araştırmalar çeşitli dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda Google Akademik, Scopus, ERIC gibi çeşitli veritabanlarından "öğretmen adayı", "COVID-19", "uzaktan eğitim" gibi anahtar kelimeler ve İngilizce karşılıkları kullanılarak arama yapılmış; daha sonra araştırmalar teker teker incelenerek nicel ve karma araştırmalar olmama, metafor çalışmaları olmama, belirli bir alana özgü olmama, pedagojik formasyon eğitimi kapsamında olmama, gibi dışlama ölçütlerine göre 11 nitel araştırmanın analize dahil edilmesine karar verilmiştir. 11 nitel araştırmanın bulguları yorumlayıcı ve tümevarımsal şekilde (Noblit ve Hare, 1999) araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya konulan temalar, incelenen araştırmalardan örneklere yer verilerek sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda "acil ve zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan zorluklar", "küresel salgın sürecinde öğretmenlik uygulaması", "acil ve zorunlu uzaktan eğitimin katkıları" ve "acil ve zorunlu uzaktan eğitime yönelik beklentiler" olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan zorluklar teması altında incelenen araştırmalarda teknik sorunlar (internet, bilgisayar vb.) öne çıkarken, öğretmenlik uygulaması temasında uygulama sürecine ilişkin durumların (okulla ilgili durumlar, uygulama öğretmeni ile ilgili durumlar, fakültelerle ilgili durumlar, vb.) ele alındığı görülmüştür. Uzaktan eğitimin katkıları temasında ise incelenen araştırmalarda daha çok zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme olanakları, kendi hızında öğrenme olanakları gibi olanakların vurgulandığı görülmüşken, beklentiler teması altında sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilerin ortaya konulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, acil ve zorunlu uzaktan eğitim, öğretmen adayı, meta-sentez

Kaynakça

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., … Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-–126. doi: 10.5281/zenodo.3878572.

Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the covid-19 pandemic. *Journal of Surgical Education, 77*(4), 729-732. doi: 10.1016/j.jsurg.2020.03.018.

Er-Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adayları görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim, 1,* 597-618.

Güler, H., Demirtaş, E. ve Edi, A. (2022). Covid-19 sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *11*(1), 348-373.

Noblit, G.W., & Hare, R.D. (1999). Chapter 5: Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies. *Counterpoints, 44,* 93-123.

Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods. Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health, 20,* 365-371.

YÖK. (2021). *Küresel salgında eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik uygulamalar rehberi.* https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-ten-covid-19-tedbirlerine-yonelik-uygulama-rehberleri.aspx

Dil Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi

Saim Akman — MEB

Süleyman Arslantaş — Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Literatüre bakıldığında, okullarda farklı öğrenme yeterliklerine sahip, farklı sosyo-kültürel özellikleri taşıyan, ulusal köken, aile geçmişi gibi farklı özellikleri olan öğrencilerin bulunması nedeniyle ekip çalışması ve işbirliğinin önemine ve gerekliliğine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Kalkan ve Rakap (2019) öğrencilerin sahip oldukları farklılıkları neticesinde oluşan gereksinimlerini karşılayabilmek için farklı disiplinlerden birçok uzmanın bir arada çalışmasının ve işbirliği yapmasının zorunluluk halini aldığını belirtmektedirler. Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanması, gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi iyi planlanması gereken zorlu bir süreçtir (Moen, 2008). Bouillet (2013)'e göre işbirlikçi okullar yüksek kalitede eğitim için, sadece okulda değil aynı zamanda okul ve tüm topluluk arasında işbirliğine dayalı ilişkileri teşvik etmektedir. Aynı zamanda ekip çalışması içerisinde iş birliğinin okullarda deneyim alışverişi, ortaklık ve tüm eğitim aktörleri arasında pozitif ilişkiler geliştirmeye sağladığı katkı vurgulanmaktadır. Geçerli ve kapsamlı bir işlevsel değerlendirme elde etmek için ekip katılımı gereklidir. Ayrıca ekip açısından disiplinler arası öğretim faaliyetlerinin başarısı için faydalı hale getirilebilir. Eğitimde işbirliği ve ekip çalışmasını gerçekleştirmenin bir diğer aşaması da öğretmenler arasında oluşturulacak iş birliğidir. Ortak amaç için bir ekip içerisinde bir araya gelecek öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşarak iş birliği yaparak eğitim hizmeti sunması gerekmektedir. Murawski ve Dieker (2008) ortak planlama, ortak öğretim ve ortak değerlendirme şeklinde birlikte öğretim (eş-öğretim) hizmeti verecek öğretmenlerin rollerini belirtmektedir. Öğretmenlerin toplantılar yoluyla, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ve önceliklerini belirleyerek yapacakları planlamalar ortak öğretimin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Rimpola, 2014).

Birlikte öğretim altı farklı modeli içermektedir; Bir Öğretmen Bir Gözlemci, Bir Öğretmen Bir Yardımcı, İstasyon Öğretimi, Paralel Öğretim, Alternatif Öğretim ve Takım Öğretimi (Scruggs ve ark., 2007). *Bir Öğretmen, Bir Gözlemci Modeli*; Bir eğitici, grup eğitimi verirken diğeri belirli öğrenciler veya sınıf grubu hakkında akademik, davranışsal veya sosyal veriler toplar. Ortamda, bir öğretmen öğretim görevlisi olarak hizmet verirken, diğer öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ve veri toplamasını gözlemlemektedir. *Bir Öğretmen, Bir Yardımcı modeli;* Bir öğretmen, sınıfın tamamına öğretim etkinliği sunarken, yardımcı öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak desteğe ihtiyacı olan öğrencilere bireysel yardım sunar.Bir öğretmen, bir yardımcı modelde, öğretmenlerden birine sınıfta diğerine göre daha fazla güç verdiği için az miktarda kullanılmaktadır (Friend ve Burrello, 2005). Bu modelde öğretmenlerden birisi öğretimin yürütücüsü durumundadır. Dolayısıyla diğer öğretmen kendisine sunulan yardımcılık statüsünü kabul etmiş olmalıdır. *İstasyon Öğretimi Modeli;* Öğretim, üç ardışık olmayan bölüme ayrılır ve öğrenciler de benzer şekilde üç gruba ayrılır. İki istasyondaki öğrenciler, öğretmenler tarafından öğretilenleri çalışılırken, üçüncüsünde öğrenci grupları bağımsız olarak çalışır. Öğrenme stillerinin dikkate alındığı, romantik öğretim yaklaşımının belirlendiği durumlarda etkili olarak kullanılabilir. *Paralel Öğretim Modeli;* Paralel öğretimde, her iki öğretmen birlikte planlama yaparlar, amaçlar ortaktır ancak aynı bilgileri aynı anda öğretmek için sınıfı ikiye bölerler. Sınıfın her bir yarısı yeni bir çalışma sırasında çalışma grubunu değiştirebilir. Bu çalışma çoğunlukla heterojen gruplarla yapılmayı gerektirmekle birlikte konu ve becerinin niteliğine göre homojen grup oluşumuna da fırsat verir. *Alternatif Öğretim Modeli;* Bir öğretmen sınıfın çoğunluğundan sorumludur ve çoğunluğu oluşturan büyük grup ile çalışırken diğer öğretmen, grubun ihtiyacına göre ön öğrenme, öğretimi zenginleştirme, destekleme, değerlendirme veya başka bir amaç için küçük bir grupla çalışır. Alternatif öğretim, iki öğretmenin, öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre aynı bilgileri öğretmek için iki farklı yaklaşım tasarlamasını içerir. Bu yöntemde, ekiple öğretim öğretmenlerinden biri sınıftaki öğrencilerin çoğunluğuna öğretim yaparken, diğeri ise özel eğitime ihtiyaç duyan, öğrenme güçlüğü yaşayan özel yeteneklere sahip olan öğrencilere öğretim yapar (Cook ve Friend, 1995). *Takım Öğretimi Model;* Her iki öğretmenin hem ders vererek hem de sınıf içinde etkileşimli bir şekilde bir birini tamamlayan ya da tartışmada karşıt görüşleri temsil eder. Bir konunun farklı yönlerini sunar veya problem çözme ve yorumlamanın farklı bakış açılarını ortaya koyabilirler (Friend ve ark., 2010; Cook ve Friend, 1995; Tejeda,2015).

Yöntem

Araştırma nitel bir yaklaşımla durum çalışması deseninde planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış ve betimsel analiz ile öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgilerini daha detaylı biçimde alabilmek için bu yöntemi kullanmayı tercih etmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin birlikte öğretimde kullanabilecekleri öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşleri betimsel olarak analiz edildikten sonra bulgular olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, kolay ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Seçilen gönüllü 19 dil öğretmeniyle görüşme yapmıştır. Öğretmenlere, görüşme formunda araştırmacı tarafından birlikte öğretim teknikleri hakkında kısa bir bilgilendirme metni hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken uzmanlardan destek alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Gönüllü olarak görüşmeye katılan öğretmenlerle görüşmeler sessiz bir ortamda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları word belgesine aktarılarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 5-15 dakika sürmüştür.

Araştırmanın amacı; Bu çalışma Dil eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin birlikte öğretim (Co-teaching) hakkında görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki araştırma soru başlıklarında alınmıştır;

a) Bir öğretmen, bir yardımcı modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir?

b) Bir öğretmen, bir gözlemci modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir?

c) Ekip öğretimi modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir?

d) Alternatif öğretim modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir?

d) Paralel öğretim modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir?

d) İstasyon öğretim modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yabancı dil öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu birlikte öğretimde kullanılan altı modelin hepsinin yabancı dil öğretiminde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenler bir öğretmen bir gözlemci modelinin en iyi konuşma becerisinin öğretiminde kullanılabileceğini ve gözlemci öğretmenin kazanımlara ulaşılma durumunu izleyebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler gözlemci öğretmenin dersin işlenişine müdahale etmesi durumunun modelin uygulanmasının önündeki en önemli engel olarak görmüşlerdir. Öğretmenler bir öğretmen bir yardımcı modelinin en iyi yazma ve konuşma becerilerinin öğretiminde kullanılabileceğini, öğretmen yazma ve konuşma aktivitesi ile ilgili detayları verirken yardımcı öğretmenin öğrencilere ve konuşma için oluşturulan gruplara yardım edebileceğini belirtmişlerdir. Görüşülen yabancı dil öğretmenleri paralel öğretim modeline en uygun becerilerin okuma ve dilbilgisi olduğunu düşünmektedirler. Ancak bu modelde bir öğretmenin diğerine göre daha baskın olması durumunda öğrencilerin sadece o öğretmene odaklanmasının öğretim hizmetinin kalitesini düşüreceğini ifade etmektedirler. Birlikte öğretim modellerinden alternatif öğretim modeli hakkında, öğretmenler bu modelin sınıf içinde öğretimin bireyselleştirilebilmesine imkan tanıdığı için yararlı olduğunu düşünmektedirler. Ancak bu modelde büyük gruptaki öğrencilerin küçük gruptakileri dışlaması/küçük görmesi ihtimalinin bulunduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler takım öğretim modelinin konuşma becerilerinin öğretiminde özellikle tartışma (münazara) tekniği ile birlikte kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. İstasyon öğretimi modeli için görüş bildiren öğretmenler bu model kullanılarak yazma becerilerinin kazandırılabileceğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birlikte öğretim, Yabancı dil öğretimi, işbirliği, Öğretmen görüşleri

Kaynakça

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education teacher's experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal (CEPS Journal), 3(2)*, 93-117.

Cook,L.,&Friend,M.(1995).Co-teaching:Guidelinesforcreatingeffectivepractices. *Focusonexceptionalchildren, 28.*

Friend, M.,Burrello, L., &Burrello, J. (2005). ThePower of two: Includingstudentsthroughco-teaching [videotape]. *Bloomington, IN: ElephantRockProductions.*

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 20(1)*, 9-27.

Kalkan, S., & Rakap, S. (2019). Kapsayıcı Eğitim ve Ekip Çalışması/İş Birliği. H. Gürgür, & S. Rakap içinde, *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 83-107). Ankara: Pegem Akademi.

Moen, T. (2008). Inclusive educational practice:Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*, 59-75

Murawski, W. w., & Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher Strategies for Before, During and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children Vol:40 No:4*, 40-48.

Rimpola, R. C. (2014). Collaborative Planning and Teacher Efficacy Of High School Mathematics Co-teacher. *Educational Planning Vol:21 No:3*, 41-53.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Mcduffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children Vol:73 No:4*, 392-416.

Tejeda, J. (2015). *Examing Practices of Elementary School Principals of Co-teaching Teams, Electronic Theses and Dissertation.* Florida: University Of Central Florida Stars.

Mülteci Çocukların Eğitiminde Program ve Kültüre Duyarlı Öğretim Niçin Önemlidir? :Sahadan Bazı Öneriler

Nermin Karabacak — Aydın Adnan Menderes Üni.
Nurtaç Üstündağ-Kocakuşak — Aydın Adnan Menderes Üni.
Ruken Akar-Vural — Penn State Universitesi
Senel Poyrazli — Penn State Uni.

ÖZET

Problem Durumu

Mülteci ve göçmen çocuklar meselesi çok boyutlu ve oldukça karmaşıktır, ayrıca kendisine özgü gereksinimler içermektedir. Mülteci ve göçmen konusu 2011 yılından bu yana Türkiye'nin aktif biçimde gündemindedir. Suriye'de yaşanan iç savaştan dolayı yerinden edilen mülteci ve göçmenler, Türkiye'deki göçmen popülasyonu içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bugün, geçici koruma altındaki Suriyelilerin nüfusu 50.736 iken, geçici barınma merkezleri dışındaki Suriyeli nüfus 3.710.531 büyüklüğündedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 07,04,2022). Mülteci ya da göçmenlerin yeniden yerleşim ile yaşadıkları sorunların bazıları, dil bariyeri, kültürel farklılıklar, inanç farklılıkları ve inanç pratiklerinin değişmesi, kurumsal çevre farklılıkları, sosyal dışlanma, önyargı ve ayrımcılıktır. Kuşkusuz bu ve benzer sorunların yaşandığı önemli kurumlardan biri okullardır. Merkezi eğitim programlarının uygulandığı sistem ve öğretmen yeterlikleri, mülteci ve göçmen çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kalabilmektedir. Bu çalışma ile kamu ilkokullarında uygulanan eğitim programlarının mülteci ve göçmen çocukların eğitimi açısından nasıl farklılaştırıldığını ve öğretmenlerin gündelik öğretmenlik pratikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu gerekçe ile şu sorulara yanıt aranmıştır;

1) İlkokullarda eğitim programları ve okul organizasyonunu mülteci/göçmen öğrencilerin gereksinimlerine uyarlamak için ne tür politikalar mevcuttur?

2) Mülteci/göçmen öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki gereksinimlerini gidermek için uygulanan politikalar nelerdir?

3) Mülteci/göçmen öğrencilerin dil gereksinimlerini karşılamak için hangi politikalar uygulanıyor?

Yöntem

Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada Aydın, Ağrı, İstanbul, Rize, Siirt ve İzmir'de bulunan kamu ilkokullarından 294 sınıf öğretmeninin mülteci çocuklara yönelik olarak okullarında uygulanan eğitim programları ve kendi öğretmenlik pratikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Göçmen İlkokul Öğrencilerinin Eğitim ve Program Gereksinimlerini Belirleme Envanteri, veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Envanter sınıf öğretmeni algısı yoluyla program gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan üç bölümden ve 21 sorudan oluşmaktadır. Üçlü yanıtlama skalası (evet, kısmen, hayır) bulunmaktadır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans tablolarına dönüştürülmüş, açık uçlu bir soru ise betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar, sınıf öğretmeni algısı ve öğretmenlik uygulamalarına dair gündelik pratikleri belirlemeye çalışarak Mülteci/Göçmen Suriyeli öğrencilerin okullarda uygulanan programa ilişkin gereksinimlerine dair doğrudan sahadan durum tespiti ve önerilere dönüştürülmüştür. Bu çalışmada, merkezi eğitim programlarının uygulandığı sistem ve öğretmen yeterliklerinin mülteci ve göçmen çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalabildiği ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile kamu ilkokullarında uygulanan eğitim programlarının mülteci ve göçmen çocukların eğitimi açısından nasıl farklılaştırıldığı tespit edilmiş ve öğretmenlerin gündelik öğretmenlik pratikleri belirlenmiştir. Mülteci ve göçmen çocukların okul terklerinin en aza indirgenmesi ve eğitime devamlarının sağlanabilmesi için ilkokullarda eğitim programları ve okul organizasyonunu mülteci/göçmen öğrencilerin gereksinimlerine uygun eğitim politikaların geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, çocuk, program, kültüre duyarlı eğitim

Kaynakça

Akar-Vural, R., Karabacak, N., Küçük, M., Sezer, Ş., & Çelik, Ç. (2018). Assessment of the 6-11 aged Syrian refugee children's educational needs: A multidimensional analysis. In H. Arslan, R. Dorczak & D. U. Alina-Andreea (Eds.), *Educational policy and research* (pp. 19-28). Jagiellonian University Institute of Public Affairs.

Alhaj, A. (2017). Suriyeli mülteciler için geçici eğitim merkezleri: Avantajlar ve dezavantajlar. Retrieved March 10, 2017, from http://www.depoistanbul.net/tr/index.asp

Balkar, B., Şahin, S., & Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(6), 1290-1310.

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies, 11*(14), 123-158.

Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar. Retrieved February 5, 2018, from http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol haritasi-pdf.pdf

Dallal, Y. (2016). Saving Syria's lost generation through education. T*urkish Policy Quarterly 15* (3), 107-114.

Duruel, M. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak suriyeli yetim yaşam merkezleri: Hatay ili örneği. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(4), 150-160.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. Retrieved March 10, 2018, from http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyelicocuklarin-egitimi-pdf.pdf

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Erdoğan, M. (2018). *Suriyeliler barometresi: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. ISBN / SKU: 978-605-399-513-5.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2016). 2016 Türkiye göç raporu. Retrieved from https://www.icisleri.gov.tr/goc-idaresi-genel-mudurlugu

Hagen-Zanker, J. (2008) Why do people migrate? A review of the theoretical literature. Maastrcht graduate school of governance working paper. No.2008/WP002. Retrieved March 9, 2018, from, https://ssrn.com/abstract=1105657

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings.* Albany: State University of New York Press.

Karabacak, N. (2020). An Examination of Syrian Students'educational Experiences at Schoolfrom The Reflections of Teachers, Problems of Educationin The 21stcentury, 78, 754-776.

MEB (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Hoboken, NJ: John Wiley.

Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 4* (37), 185-219.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25* (1), 208-229.

Sandal, E., Hançerkıran, M., & Tıraş, M . (2016). Syrian Refugees in Turkey and Their Reflections in Gaziantep Province . *Gaziantep University Journal of Social Sciences 15*(2) , 461-483. doi: 10.21547/jss.256714

Taneri, A. ve Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (25), 187-214.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi, 2* (2), 29-63.

UNICEF (2016). *Syrian children in Turkey.* Retrieved March 9, 2018, from, www.unicef.org.tr/

Pansiyonda Kalan Öğrencilerin Yatılılık Durumlarının Öğrencilerin Okul Yaşantılarına Etkileri

Hilal Kahraman
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Zerrin Gökkaya
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Liselerine girebilmek ancak sınavlarla mümkün olmaktadır (MEB, 2006). OKS, SBS ve son yıllarda YKS adı verilen ülke genelinde yapılan bu sınavlarla öğrenciler, adı geçen bu kurumlara tercih yaparak yerleştirilmektedirler. Bu sınavlarla öğrenciler, başka ilçe ya da ildeki okulları tercih edebilme imkânı bulmakta, kendi ilçe ya da illerinden başka bir yerdeki okula yerleşmeleri durumunda ise barınma sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun çözümünde ise yatılı okullar gündeme gelmektedir. Sınav kazanarak, farklı ilçe veya ilde bulunan bir ortaöğretim kurumuna devam etmek isteyen öğrenciler, ortaöğretim eğitim sürecini, ailelerinden ve evlerinden uzakta (Balay, Kaya & Doğu, 2012), ortaöğrenim süreleri boyunca hayatlarının 2/3'ünü pansiyonlarda ve 1/3'ünü ise okullarında geçirmektedirler (Karataş ve Atıcı, 2014).

Ülkemizdeki özellikle lise öğrenimi gören ergen çocuklar (14-18 yaş) için hayatı öğrenme, kişiler arası etkileşim ve geleceklerine yön verebilme, meslek seçimleri açısından önemli bir yaşam alanı olan yatılı okulların (Bolayır, 2011) pansiyonları, gerek yaşanılan çevredeki eğitim kurumu eksikliği, gerekse de yapılan sınavların sonuçlarına göre yerleştirme sonucunda ebeveynler ve çocukları için eğitime erişiminin önemli bir unsuru olmuştur. Bu yönüyle okul pansiyonları, coğrafi ve ekonomik şartları dengeleyerek eğitim ve öğretimde eşitlik sağlamak amacını taşırken (Demirel, 2014), aynı zamanda okul pansiyonları dezavantajlı öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlamakta, onların sosyalleşmesi, kaynaşması, zaman ve mekanlarının paylaşılması hususlarında görev üstlenmektedir (Baş, 2014). Bu okullarda öğrenciler anne ve babalarından ayrı olarak, ev ve bir aile ortamından uzakta, anne ve baba sıcaklığına, kardeş sevgisine en çok ihtiyaç duydukları gelişim döneminde yatılı olarak öğrenim görmektedir. Aile ortamı oluşturma, pansiyonları ev ortamı haline getirmeye çalışmakla birlikte esas işlevlerinden biri öğrencileri hayata hazırlama ve onu disipline etme olan yatılı okulların (Uysal, 2016), öğrencilerin okul dönemlerinde barınma, ders çalışma, sınavlara hazırlanma, sosyal ihtiyaçlarını karşılama (Gündoğdu, 2014), ev ortamının eksikliğini hissetmemeleri adına boş zamanlarını değerlendirme ve oyun ihtiyaçlarını karşılama gibi işlevleri bulunmaktadır (Şenol ve Yıldız, 2009). Parasız yatılı olarak alınan öğrencilere kitap, eğitim araç-gereçleri, barınma ve yiyeceklerinin yanında kıyafet gibi ihtiyaçlarına dönük sosyal yardımlar da yapılır. Diğer taraftan pansiyonlarda kalan öğrencilerin giyim, ısınma, barınma, kırtasiye, yemek, harçlık ve muayene-tedavi giderleri gibi yaşamsal ihtiyaçları Okul Pansiyonları Yönetmeliği gereğince Millî Eğitim Bakanlığı'nca karşılanmaktadır. (MEB, 2005). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği'nde pansiyon; "okullarda yatılı olarak öğrenim gören öğrencilerin barınma, beslenme, etüt ve diğer sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı yer" (MEB, 2016) olarak tanımlanmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerine göre yapılandırılan bu çalışmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. İçerisinde tek bir analiz birimi olan birden fazla durum ele alındığında kullanılan bütüncül çoklu durum (Yin, 2018) çalışmalarında amaç, her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada da Sivas ilinde bulunan farklı okul türlerine (Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi, mesleki ve teknik lise) ait pansiyonlarda kalan öğrencilerin yatılılık durumlarının, öğrencilerin okul yaşantılarına etkileri kendi görüşlerine başvurularak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Sivas il merkezinde bulunan tüm pansiyonlu okullar (Gazi Anadolu Lisesi, Kongre Anadolu Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, İzzettin Keykavus Anadolu Lisesi, Sivas Fen Lisesi, İhramcızade Anadolu İmam Hatip Lisesi, Abdulhamithan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Merkez Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Asım Şahin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Sivas Anadolu İmam Hatip Lisesi, Sivas Lisesi, Prof. Dr. Necati Erşen Sosyal Bilimler Lisesi, Karşıyaka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sivas Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ahmet Ayık Spor Lisesi)çalışma grubuna dâhil edilerek, her okuldan 2 öğrenci ve toplamda 32 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmanın verileri, görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Gavora (2006), yarı yapılandırılmış görüşmenin amacının nicel araştırma yöntemlerinin aksine mevcut bir teoriyi doğrulamak veya reddetmek olmadığını iddia eder. Aksine yarı yapılandırılmış görüşmeler, daha önce bilinmeyen niteliksel eğilimleri ve sorunları bulmak, araştırma ilgisinin yeni alanlarını keşfetmek için uygundur (Rahman, 2019).

Araştırma konusuna uygun olarak yapılan alanyazın taraması sonucu araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. İlk olarak geliştirilen taslak görüşme formu alanda uzman öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzenlenmiş ardından çalışma grubunda yer almayan pansiyonda kalan 2 öğrenciye uygulanarak yönerge ve soruların açık ve anlaşılırlığı test edilmiştir. Ön uygulama sonucuna göre gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilen görüşme formunun birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yer almakta ve ikinci bölümünde ise pansiyonda kalan öğrencilerin yatılılık durumlarının öğrencilerin okul yaşantılarına etkilerini araştıran toplam 5 soru bulunmaktadır.

Veriler yüz yüze görüşmeler aracılığıyla yazılı ya da ses kaydı alarak öğrencilerin uygun oldukları zamanlarda pansiyonlarında gerçekleştirilmiştir.

Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilecektir. İçerik Analizi, iletişim içeriğinin bilimsel çalışması olarak tanımlanır. Mesajlarda yer alan anlamlara, bağlamlara ve niyetlere atıfta bulunarak içeriğin incelenmesidir (Prasad, 2008). Bu bağlamda araştırmanın analiz süreci devam etmekle birlikte, araştırmada yatılı öğrencilerden elde edilecek veriler, ayrı ayrı deşifre edilerek word belgesine aktarılacak ve daha sonra elde edilen ifadeler kodlanarak temel ifadelere ulaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yatılı gençlerin akranlarından sosyal ilişkiler, düşünme, algılama, tutum ve davranışlar yönünden farklılaşmalarını sağlayan barındıkları pansiyon ortamının (Savcı, 2014), iyi düzenlenerek, gerekli sosyal desteğin sağlanması durumunda öğrencilerde erken yaşlarda sorumluluk kazanma, kendine yetme, özgüven, disiplin ve akademik başarı gibi olumlu niteliklerin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir (Uğurlu, 2014). Pansiyonlu okul yaşamının belli saatlerde yatma ve kalkma, yemeklerin belli bir saatte yenmesi, etütlerin belli zaman aralıklarında yapılması, yatakhanelerin temiz tutulma zorunluluğu gibi birtakım kurallar gerektirmesinin pansiyonlu öğrencilerin yaşamına disiplin, düzen ve sorumluluk gibi kavramları kazandırmasına etkisi olabilir. Yine etütlerin zorunlu olmasının öğrencilerin düzenli ders çalışmalarına katkısı olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, Karataş ve Atıcı'nın (2014) çalışmalarında pansiyonun öğrenciler için olumlu değişimleri sağladığı, en olumlu değişikliğin ise sorumluluk alabilme olduğu belirlenmiştir. Yine öğrenciler için diğer değişiklikler ise kendi kararlarını verebilme, kendi ayakları üzerlerinde durabilme olduğu belirlenmiştir. Bolayır'ın (2011) çalışmasında ise başarıya ulaşmada öğrenciler açısından en önemli şeyin düzenli ders çalışma olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Karataş ve Atıcı'nın (2014) çalışmasında da öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte olmaları ve etüt saatlerinin bulunmasından dolayı ders çalışmalarının düzene girmesini pansiyonun olumlu bir yönü olarak gördükleri belirlenmiştir.

Çalışmanın veri analiz süreci devam ettiğinden, bulgular, sonuç ve öneriler kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Anahtar kelimeler: Pansiyon, ortaöğretim kurumları, yatılı öğrenci görüşleri.

Kaynakça

Aytekin, P. (2009). *Yatılı ilköğretim bölge okullarının işleyişinin yönetici öğretmen öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Balay, R., Ahmet, K. A. Y. A., & Zekiye, D. O. Ğ. U. (2012). Ortaöğretim Pansiyonlarinda Kalan Lise Öğrencilerinin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(42), 103-128.

Baş, A. (2014). Türkiye'de öğrenci yurt/pansiyon hizmetlerine içeriden bir bakış. *Eğitime Bakış*, *10*(30), 24-29.

Bolayır, Y. (2011). Ailesi yanında ve pansiyonda kalan öğrencilerin eğitimde başarı durumlarının karşılaştırılması: Sivas Kongre Lisesi örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Demirel, H. S. (2014). Gölbaşı ortaöğretim kurumları pansiyonlarında kalan öğrencilerin hizmet kalitesi algı düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

Gazete, R. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Kabul Tarihi*, *26*(7), 2014.

Gündoğdu, A. (2014). Suffa'dan Yurt'a öğrenci yatılı hizmetleri. *Eğitime Bakış*, *10*(30), 1-2.

Gürşen, S. (2002). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Karataş, S., & Atıcı, M. (2014). Sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarının pansiyonunda kalan öğrencilerin pansiyonla ilgili görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, *4*(2), 167-177.

Savcı, M. (2014). Erken büyüyen çocuklar. *Eğitme Bakış*, *10*, 30-52.

Şenol, D., & YILDIZ, Ö. G. D. S. (2009). YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARINDA ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN VE AİLE ETKİLEŞİMİ-DİYARBAKIR VE ERZURUM ÖRNEĞİ. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *18*(1), 359-376.

Araştırma, T. M. E., & Başkanlığı, G. D. (2005). Okul Pansiyonlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullar).

UĞURLU, Y. (2014). Türkiye'nin yatılı çocuklar/öğrenciler karnesi. *Suffa'dan Yurt'a Öğrenci Yatılı Hizmetleri*.

Uysal, İ. (2016). Pansiyonlu okullardaki öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve başarılarına etkisi.

SARACALOĞLU, A., & BEDİR, S. B. (2021). ÖĞRETMENLERİN LİSE PANSİYONLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 385-408.

Yin, R. K. (2018). Case study methods: design and methods (6. Baskı).

Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi

Kadir Güven — MEB

Esma Genç — Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı öğretim programlarının hayata geçirilmesi ve süreç içerisinde ivme kazandırılmaya çalışılmasının nihayetinde 2018 yılında açıklanan '2023 Eğitim Vizyonu' ile bu anlayışın daha somut bir çerçeveyle yansıtıldığı görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışın etkisiyle gelişim içerisinde olan eğitim sistemimiz içinde, program, plan, ders içerikleri, materyal, teknoloji gibi alanlarda yapılan her türlü dönüşüm ve iyileştirme çabalarının başarısı, uygulamada büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve profesyonelliklerine bağlıdır (MEB, 2018). Toplumun geleceği ve eğitim sisteminin odak noktası olan öğrencilerin öğrenme ortamlarında en çok etkileşim içerisinde olduğu, plan ve programların teoriden uygulamaya geçtiği, kağıt üzerinden ses ve soluk olarak öğrencilere yansıdığı noktada eğitim-öğretimin en önemli sac ayağı ise öğretmenlerdir (Kubilay, 2020). Dolayısıyla, yapılandırmacı anlayışın uygulanmasında en önemli rol, öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış çerçevesinde üstlendiği rol ve sorumlulukları yerine getirmelerini etkileyen değişkenlerden biri ise öz-yeterlik kavramıdır. Bandura (1977) öz-yeterliği; bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenlerin kendi yetkinlik ve becerilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine duyduğu inanç olarak tanımlanabilir. Öğretmenin sahip olduğu mesleki potansiyelini öğrencilerin eğitimine destek sağlayabilecek şekilde ortaya koyabilmesi için güçlü bir öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olması beklenmektedir (Akgün, 2013). Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler güven, gayret, ısrar, çaba gibi özgül ve gözlemlenebilir davranışlar sergileme eğilimindedir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeleri için daha uzun süre zaman harcarlar ve özellikle düşük yeteneğe sahip öğrencilere karşı daha sorumlu ve içten davranırlar (Bandura, 1977). Yeterlik duygusu düşük olan öğretmenler, gücünü dışsal kaynaklardan sağlamaya çalışan, sınıf içi kontrol ve disiplini sert şekilde davranarak ele almaya meyilli ve öğrencilerin motivasyonları ile ilgili olumsuz görüşe sahip olan kişilerdir. Kısaca öğretmenin öz yeterlik inancı öğretimin etkililiğinin sağlanmasında oldukça önemli bir değişkendir (Guskey, 1987). Öğretmen öz-yeterliğinin önemi üzerine yapılan vurgular, özellikle öğretmenlerin, öğretim programı reformlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynadıkları ve inançlarının sınıf uygulamalarını etkilediğine yönelik perspektif (Cansız ve Cansız, 2019) içinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ülkemizdeki eğitimsel dönüşümün sağlanmasında ön plana çıkan yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülebilir.

Çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik algılarının, yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir değişken olduğu düşüncesiyle, "Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri nedir?", Öğretmenlerin öz yeterlik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar kıdem, branş ve eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" problemlerine yanıt aranması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında İstanbul ilindeki Merkezi Sınav Puanı ile öğrenci alan 80 Anadolu Lisesindeki Fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji), Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyal bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe) branşlarında görev yapmakta olan 2.085 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklem ise, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların her birinin kendi büyüklüğü ölçüsünde evrendeki örneklemde temsil edilmelerini amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). Evrendeki okulların Merkezi Sınav Puanına göre yüzdelik dilimleri belirlenerek, % 0-5 arasında yüzdelik dilime sahip olanlar 1. grup, % 6-10 arasında yüzdelik dilime sahip olanlar 2. grup, % 11 ve daha yüksek yüzdelik dilimde yer alan liseler 3. grup olarak tabakalanmıştır. Belirlenen alt

tabakalardan örneklemler tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve toplam 20 okul araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 250 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile Eskici ve Özen (2013) tarafından uyarlama çalışması yapılan ve 29 madde ve dört alt boyuttan oluşan 'Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS (23.0) istatistik programında çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için ölçeğin alt boyutlarından ve maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öz-yeterlik inanç ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının, bağımsız değişkenler olan kıdem, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalama değeri 4.14 (ss=0.49), alt boyutlarından aldıkları puanların ortalama değerleri ise; rehberlik etme için 4.17 (ss=0.50) öğrenciyi aktifleştirme için $\bar{X}$ =4.25 (ss=0.49), düşünmeye teşvik için $\bar{X}$ =4.13 (ss=0.51) ve alternatif değerlendirme için $\bar{X}$ =3.88 (ss=0.69) olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar branş [Wilk's Λ=.93, F(15,688)=1.11, p=.33; p > .05], eğitim durumları [Wilk's Λ= .97, F(5,244)=1.34, p=.24; p > .05] değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, kıdem değişkeni ile ölçek toplam puanı, rehberlik etme alt boyutu ve öğrenciyi aktifleştirme alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [Wilk's Λ= .89, F(10,486)=2.95, p=.00; p < .05].

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin alternatif değerlendirme boyutunda öz-yeterlik algılarının yükseltilebilmesi için uygulamalı atölye çalışmaları düzenlenmesi önerilebilir. Yapılandırmacılığı uygulama konusundaki öz-yeterliklerin gelişiminde bilgi ve deneyim kazanmanın öneminden hareketle mesleki öğrenme toplulukları anlayışı içinde öğretmenlerin birbirleriyle paylaşımda bulunmasını sağlayan düzenlemeler katkı sağlayıcı olacaktır. Kıdemli öğretmenlerin mentorluk yapmasına izin veren gelişim programları düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülebilir. Araştırma sonuçlarının sınıf gözlemlerini içeren nitel araştırmalarla desteklenmesi, öz-yeterlik algılarının sınıf ortamındaki uygulamalar üzerindeki etkisini daha net göstermesi açısından önerilebilir.

* Çalışma, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doç. Dr. Esma GENÇ danışmanlığında Kadir Güven tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, öz-yeterlik inancı, öğretmen.

Kaynakça

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 48-58.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cansiz, M., ve Cansiz, N. (2019). How do sources of self-efficacy predict preservice teachers' beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning? *SAGE Open, 9*(4), 2158244019885125.

Eskici, M. ve Özen, R. (2013). "Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeğnin uyarlanması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 19-29.

Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of educational research, 81*(1), 41-47.

Kubilay, F. (2020). *Yönetici ile öğretmen işbirliği düzeyinin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). 2023 eğitim vizyonu. 27 Aralık 2020 tarihinde https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişilmiştir.

Türkiye ve İngiltere'de eğitim programlarında bulunan 21. yüzyıl becerilerinin karşılaştırılması

Hatice Gürses MEB

Ekber Tomul Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların gelecekleri olması noktasında öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü bu beceriler sadece bireysel hayatta başarıyı getirmemektedir. Aynı zamanda toplumsal alanda ülkelerin geleceklerinin de şekillenmesine olanak sağlamaktadır. Buradan hareketle 21. Yüzyıl becerileri ile gelişmiş bireylerin yetiştirilebilmesi için küçük yaşlardan itibaren uygulamaların yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Ülkeler geleceklerini sağlam temellerle inşa edebilmek adına öğretim süreçlerinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirmesine yönelik öğretim programlarını yaklaşık 15 yıllık süreçte hem yenilemişler hem de uygulamaya başlamışlardır. Bu çalışma ile 21. yüzyıl becerilerinin genel yapısı ve öğrencilere kazandırılması üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada Türkiye ve İngiltere'de uygulamada olan ilkokul matematik öğretim programında 21. yüzyıl becerilerinin yer alma durumlarının karşılaştırılması incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modeli temel alınmıştır. Karşılaştırmalı Eğitim yöntemi kullanılarak oluşturulan araştırmada temelde ortaya koyma, tanımlama, açıklama, analiz etme, önerilerde bulunma gibi çeşitli teknikler uygulanmakla Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım kullanılmıştır. Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlar vardır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yaklaşımları genel olarak, yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlar olarak sınıflandırabiliriz (Delibaş, 2007).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak veriler toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005); "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu araştırmada nitel veri kaynağı olarak Türkiye ve İngiltere Eğitim Programların, eğitim sistemleri, ve konu ile ilgili ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca, adı geçen ülkelerin üniversitelerinin, eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından yararlanılmış, ders programları, ilgili yasa ve mevzuatlara ulaşılabilen kaynaklardan yararlanılmıştır.

Bu çalışmada temel olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. 21 yy becerilerinden temel becerilerden yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farlılıklar bir araya getirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İngiltere'de matematiksel araçları kullanma, sözlü iletişim, yazılı iletişim, problem çözme stratejisi tanımlama, akıl yürütme, sembolik teknik dil ve işlemleri, akıl yürütme, sembolik teknik dil ve işlemleri, matematikleştirme, sembolik teknik dil ve işlemleri*, matematikleştirme * ve akıl yürütme* alt becerilerilerine yer verildiği görülmektedir. Bu alt becerileri kapsayan temel becerilerden ise matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojide yetkinlikler, anadilde iletişim, dijital yetkinlikler ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine yer verildiği görülmektedir.

Türkiye'de sözlü iletişim, yazılı iletişim, akıl yürütme, sembolik teknik dil ve işlemleri, problem çözme stratejisi tanımlama, akıl yürütme*, alt becerilerilerine yer verildiği görülmektedir. Bu alt becerileri kapsayan temel becerilerden ise matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojide yetkinlikler, anadilde iletişim ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, öğretim programı, beceri

Kaynakça

AACU, AmericanAssociation of CollegesandUniversities. (2007). Collegelearningforthenew global century. Washington.

Amerikan OLC, Kuzey Amerika Online Öğrenme Kurumu, (2017). http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514436.pdf, Erişim Tarihi: 05-07-2020

Arslan, M. M. ve Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirmesi. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 148.

Asap (2002). TheAssessment of ScienceandTechnologyAchievement Project http://exemplars.ysimste.ca/.

Bursal, M., (2007). TheImpact of ScienceMethods Courses on PreserviceElementaryTeachers' ScienceTeaching Self-EfficacyBeliefs Case StudiesfromTurkeyandthe United States. Unpublisheddoctoraldissertation, University of Minnesota, Minnesota, USA.

Ceylan, R. & Akçay, B. (2019). Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, A.D. Öğretir & M.N. Tuğluk (Ed.), Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde (s. 79-93). Ankara: Pegem.

Cho, D.K. (1997). Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cisco (2010). Status Report as of January 2010. Retrievedfrom https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/ATC21S_Exec_Summary.pdf

CMEC (2008). Education in Canada. http://www.cmec.ca/international/ educationcanada.en.pdf.

Demirel, Ö. (1996). Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: USEM Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme(10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dezfoli, F. (2003). A ComparativeStudy on Gender Access toEducation, EmploymentandPoliticsBetween Iran andTurkey. Unpublished Master Thesis, University of Toronto, Toronto, Canada.

DfE-DepartmentforEducation (2014). Education in England. http://www.education.gov.uk/edubase/home.xhtml adresinden Mayıs-2014 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, N. (2019). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler içinde (s. 167-198). Ankara: Pegem.

EnGauge. (2003). enGauge21st Century Skills. . Retrievedfrom https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf

Erginer, A. (2006). Avrupa Birliği eğitim sistemleri- Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Eryılmaz, S. &Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(2), 209-229.

Eurydıce. (2006). Theeducationsystem in England, WalesandNorthernIreland 2006. EuropeanComission: Eurydice.

Eurydıce. (2008). Nationalsummarysheets on educationsystems in Europe andongoingreforms: United Kingdom (England, WalesandNorthernIreland). http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_UN_EN.pdf

Fadel, C., Bialik, M. &Trilling, B. (2015). Fourdimensioneducation. Thecompetencelearnerneedtosucceed. Boston: The Center ForCurriculumRedesign.

FNBE. (2016). FinnishNational Board of Education, New nationalcore, https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school

Gelen, İ, (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(2); 15-29.

Göksün, Orhan D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki.

Griffin, P., McGaw, B.&Care, E. (2012) Assessmentandteaching of 21st centuryskills. Springer.

Gür, H. (2006). InfluencesAndControls: TheNationalCurriculumInEnglandAndTurkey. Journal of TurkishScienceEducation, 3, (2). http://www.tused.org/internet/tused/archive/V3/i2/text/tusedv3i2s7.pdf. Web adresinden 27 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.

Heppner, P. P. &Krauskopf, C.J. (1987). Theintegration of personel problem solvingprocesseswithincounseling. ThePsychologist, 15, 371-447.

International SocietyforTechnology in Education. (2016). About ISTE Retrievedfromhttp://www.iste.org/docs/Standards-Resources/istestandards_students-2016_onesheet_final.pdf?sfvrsn=0.23432948779836327

UNESCO (2008). Canada, Profile of theeducationsystem. http://www.ibe.unesco. org/en/access-by-country/europe-and-north-america/canada/profile-ofeducation.html.

UNESCO. (2020). COVID-19 EducationResponseWebinar: Distancelearningstrategies: What do weknowabouteffectiveness? Synthesisreport. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350 adresinden erişildi

Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler, Ankara : Eylül Yayınları,

Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.

Woods-Groves, S. (2015). The Human BehaviorRatingScale–Brief: A TooltoMeasure 21 Century Skills of K–12 Learners. PsychologicalReports, 116(3), 769– 796. https://doi.org/10.2466/03.11.PR0.116k29w0

Yazçayır, N. (2015) Düşünme temelli öğrenme modelleri. Y. Budak (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 192-252). Ankara: Pegem.

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Hazırlık Program Tasarımlarının Değerlendirilmesi: Altınbaş Üniversitesi Örneği

Kevser Yılmaz — Altınbaş Üniversitesi

Birgül Apaydın Eyiakkan — Altınbaş Üniversitesi

Turgut Turunç — Altınbaş Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sistematik öğretim tasarımı, öğretimle çözülebilecek bir problem durumunun bir plan ve düzen dahilinde ele alınması olarak tanımlanabilir. Söz konusu tasarım modellerinde tasarım adımları genel olarak problemin belirlenmesi noktasından başlayarak ihtiyaçların belirlenmesi, tasarımın geliştirilmesi, strateji ve materyallerin geliştirilmesi, tasarımın uygulanması ve geliştirilen öğretimin değerlendirilmesi şeklinde sıralanabilir. Eğitim bilimlerinin farklı alt alanlarında yapılmış çok sayıda sistematik öğretim tasarımı çalışması bulunmaktadır (Akça, 2015; Bayezit, 2019; Hopcan, 2013; Küçükoğlu, 2013; Polat, 2013; Yılmaz, 2018). İkinci ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılan çalışmalara bakıldığında ise geliştirilen öğretim programlarının ağırlıklı olarak ilk dört temel adımı takip ettiği, geliştirilen tasarımların değerlendirmesiyle ilgili yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Ak, 2019; Demir, 2017; Dursun, 2021; Konyar, 2019; Phutkaradze, 2018; Ulutaş, 2016; Temizyürek, Çangal ve Yörüsün, 2015). Geliştirilen bir programın değerlendirme aşaması; öğretimin etkililiğini, verimliliğini, geliştirilen programın maliyetini, öğrencilerin ve öğretim elemanının programa karşı tutumunu, uzun vadede öğretim programının yararlarını ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir (Morrison, Ross ve Kemp, 2012). Nesnel kriterlere bağlanarak yapılan bir program değerlendirme çalışması programın hedefleri ile programın çıktıları arasındaki uyumu korumakta ve programın paydaşlarının ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenmesine imkân sağlamaktadır. Döngüsel olarak yapılan değerlendirme ve yeniden düzenleme çalışmaları, hızlı bir değişim sürecinin içinde olan dil öğretiminde hazırlık programlarının da dinamik ve güncel kalmasını sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada bir vakıf üniversitesinin Türkçe hazırlık programının öğretim tasarımı ve değerlendirilmesi sürecinde yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmada karma yöntem yaklaşımından yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında ilgili vakıf üniversitesinde 2021-2022 akademik yılı içerisinde Türkçe hazırlık programı tarafından uygulanan program, Türkçe hazırlık programına kayıtlı 26 öğrenci ve program kapsamında çalışan 4 öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Veri, zenginleştirilmiş bir desen oluşturmak amacıyla anket, değerlendirme soruları ve yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmadaki nicel veriler 5li Likert Öğrenci Geri Bildirim Anketi aracılığıyla, nitel veriler ise Modül Sonu Değerlendirme Formu ve Haftalık Koordinasyon Görüşme Notları ile toplanmıştır. Öğrenci Geri Bildirim Anketi oluşturulduktan sonra aynı vakıf üniversitesinde çalışan Türkçe öğretimi konu alanı uzmanlarına sunularak anketin dili gözden geçirilmiş; ardından kapsam geçerliği sağlanmıştır. Anketler dönem ortasında ve dönem sonunda olmak üzere bir akademik yıl içerisinde iki kere uygulanmıştır. Öğretim üyelerinin programı değerlendirmesi için çalışmanın yürütüldüğü yabancı diller yüksekokulu tarafından geliştirilmiş olan Modül Sonu Değerlendirme soruları kullanılmıştır. Öğretim üyelerine değerlendirme kapsamında toplamda 10 temada açık uçlu sorular dağıtılmış ve formları yazılı olarak doldurarak teslim etmeleri istenmiştir. Yazılı değerlendirmeler aynı akademik yılın sonunda gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmeler 8 hafta boyunca haftalık olarak düzenlenmiş, öğretim üyeleri ve programın materyal ve program geliştirme koordinatörü arasında öğretim programına yönelik yüksek sesle düşünmeyi sağlama amacıyla gerçekleştirilmiş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Değerlendirme ve görüşmelerden elde edilen bulgular içerik çözümlemesi yöntemiyle ele alınmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler karşılaştırılarak öğretim programının olası sorunları, güçlü ve zayıf tarafları ve ihtiyaçları öğretmen ve öğrencilerin bulguları aracılığıyla tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerden ve öğretmenlerden eş zamanlı olarak alınan veriler aracılığıyla her iki grubun görüşlerinin birbirini destekleyip desteklemediği de karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulanan anketlerden, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırılarak öğrencilerin ve öğretim üyelerinin programa yönelik görüşleri ele alınmıştır. Elde edilen veriler motivasyona yönelik bulgular, programa yönelik bulgular ve fiziksel koşullara yönelik bulgular olarak listelendirilmiştir. Motivasyona yönelik olarak hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin programın ortasında alınan değerlendirmelerde daha yüksek motivasyona sahip olduğu ve akademik yıl sonunda genel olarak motivasyon kaybı yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Programa yönelik bulgular ele alındığında öğrencilerin materyal ya da programla ilgili bir sorununun bulunmadığı, ancak öğretim üyelerinin mevcut öğretim materyallerini yetersiz bulduğu ortaya konan bulgular arasındadır. Yapılan değerlendirmelere göre fiziksel koşullarda yine öğrencilerin genel bir sorunu olmamakla birlikte öğretim üyelerinin zaman zaman öğrenci sayısının değişken olması sebebiyle hazırlanan etkinliklerin verimli geçmemesi; karma öğretim yaklaşımının uygulandığı hazırlık programında hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin online derslerin verimiyle ilgili zaman zaman sorun yaşamaları da ortaya çıkan bulgular arasındadır. Listelenen bulgular bir sonraki akademik yılın ihtiyaç analizini oluşturacak şekilde kayıt altına alınarak programın revizyon süreci planlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim tasarımı, program değerlendirme, ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi

Kaynakça

Ak, S. (2019). 7-11 Yaş arasındaki çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programı tasarımı önerisi (Doctoral dissertation).

Akça, G. (2015). Design, development and validation of massive onlıne urban awareness course. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bayezit, B. (2019). Ortaokul 6. sınıf hacim konusunun öğretiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik bir öğretim tasarımının geliştirilmesi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cinoğlu, M. (2017). Program geliştirme modelleri. Pegem Atıf İndeksi, 205-238.

Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013, 541-545.

Çakır, H., & Karataş, S. (2012). Öğretim sistemleri geliştirilmesi sürecine bir bakış. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2:1, 19-35.

Çangal, Ö., & Başar, U. (2016). Türkçe öğrenen İranlılar için turizm Türkçesi öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu denemesi. Electronic Turkish Studies, 11(3).

Çeltek, A. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak çevrimiçi öğretiminde bir izlence tasarımı. Electronic Turkish Studies, 9(3).

Dursun, A. (2021). Özel amaçlı Türkçe öğretim programı tasarısı: sağlık Türkçesi öğretim programı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hopcan, S. (2013). Öğrenme güçlüğü yaşayan 1.-3. sınıf öğrencileri için web destekli uyarlanabilir öğrenme sistemi geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Konyar, M. (2019). Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Küçükoğlu, B. (2013). Okul öncesi eğitimine yönelik bilgisayar destekli öğretim tasarımı (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Morrison, G.R., Ross, S.M., Kemp, J.E., (2012). Etkili öğretim tasarımı.

Phutkaradze, M. (2018). Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Polat, E. (2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). Program geliştirme. Prf. Dr. Kerim Gündoğdu Çev. Edit.) Ankara: Pegem.

Oral, B., & Yazar, T. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Ankara, Pegem Akademi.

Özcan, K. V. (2014). Türkiye'de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar. Elementary Education Online, 13(2), 694-709.

Şimşek, A. (2013). Öğretim tasarımı ve modelleri. Çağıltay, K. ve Göktaş, Y. (Ed.), Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde (99-116). Ankara: Pegem Akademi.

Temizyürek, F., Çangal, Ö., & Yörüsün, S. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: bankacılık örneği. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7(2), 87-111.

Ulutaş, M. (2016). Türkiye'de yükseköğrenim görecek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: bir model önerisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülker, Ş. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 1023-1036.

Yılmaz, D. (2018). Okul öncesi dönemdeki otizmli çocuklara yönelik mobil eğitsel yazılım tasarımı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Covid-19 Döneminde Uygulanan Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Programları: Sistematik derleme

Özlem Sürel Karabilgin Öztürkçü Ege Üniversitesi
Özlem Mıdık Ondokuz Mayıs Ü.
Mukadder İnci Başer Kolcu Süleyman Demirel Ü.
Ecem Ceylan Ege Üniversitesi
Zeynep Baykan Akile Sarıoğlu Büke Erciyes Ü.
Emekli Öğretim Üyesi

ÖZET

Problem Durumu

COVID-19 pandemisi, mezuniyet öncesi tıp eğitimi programlarının yeniden geliştirilmesi, uygulanması ve öğrencilerin değerlendirilmesi açısından hızlı değişikliklere neden olmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemi döneminde mezuniyet öncesi tıp eğitiminde geliştirilen ve değerlendirilen eğitim programlarının Kirkpatrick'e ve yayınlanan araştırmaların kalitelerinin MERSQI/COREQ'ya göre gözden geçirmektir. Bu dönemde uzaktan veya karma verilen mezuniyet öncesi tıp eğitimi programlarından elde edilen sonuçları değerlendirerek tıp eğitiminin gelişimine ışık tutmak hedeflenmiştir.

Bu amaç ve hedef doğrultusunda yapılan çalışmanın araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

-Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde geliştirilen online/hibrid programların özellikleri nelerdir?

-Kirkpatrick 'e göre bu eğitim programlarının sonuçları nelerdir?

-Araştırmaların MERSQI/COREQ'ya göre kalitesi nedir?

-Mezuniyet öncesi eğitim programlarının gelişimi açısından öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu sistematik derlemede "Mixed Methods Systematic Review" kullanıldı.

Literatür tarama: EBSCO host aracılığı ile MEDLİNE, Academic Search Ultimate-ASU ve ERIC veri tabanlarında Ocak 2020- Şubat 2021 dönemini kapsayan tarama yapıldı. Veri tabanları taranırken kullanılan terimler: (coronavirus OR covid19 OR covid-19 OR pandemic) AND (Medical education OR medical student OR undergraduate medical education) AND (medical school OR distance learning OR e-learning OR blended learning OR web based learning)dir. Tarama sonucu elde edilen çalışmalar Mendeley programına aktarıldı.

Çalışmaların seçimi ve ilgili çalışmaların tanımlanması: Araştırmacılar tarafından sistematik derlemeye dahil edilme ve dışlanma kriterleri belirlendi.

Dahil edilme kriterleri:

1. Mezuniyet öncesi tıp eğitimi döneminde yapılan çalışmalar
2. Uygulanan, ölçme-değerlendirme ve/veya program değerlendirme çalışması yapılan araştırmalar
3. Uzaktan eğitim yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmalar.
4. Sadece tıp öğrencilerinin yer aldığı çalışmalar.
5. Tam metnine ulaşılabilen makaleler.
6. İngilizce yayınlanan makaleler
7. Covid-19 Pandemi döneminden itibaren yapılan çalışmalar
8. Original Article, Short Report, Education kategorisinde yayınlanan çalışmalar

Dışlanma kriterleri:

1. Mezuniyet sonrası eğitim, eğitici eğitimi ve mesleki gelişim faaliyetleri

2. Tıp dışında diğer disiplinlerden öğrencileri içeren çalışmalar

3. Sağlık profesyonellerini içeren çalışmalar

Sistematik derlemeye dahil edilecek çalışmaların seçilmesinde Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses-PRISMA kullanıldı. İki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak belirlenen kriterlere göre veri tabanında elde edilen çalışmaların başlık ve özetlerini gözden geçirdi.

Veri tabanı oluşturma: Seçilen makalelerin değerlendirilmesi sırasında kullanılmak üzere " Yazar adı/ Yıl/ Dergi Adı, Çalışmanın Adı, Araştırma Tipi, Yayın Tipi, Çalışmanın yapıldığı yer, Araştırmanın amacı/sorusu, Araştırma yöntemi, Kullanılan İstatistik Yöntemi, Program tasarım modeli, Programın/Uygulamanın Amaç ve Hedefleri, Eğitim Materyalleri, İçerik başlıkları, Bilgi-Beceri Alanı, Katılımcı sayısı, Katılımcıların Sınıfı, Katılımcıların Dönemi (Klinik/Preklinik), Eğitim Süresi, Yöntem, Teknik, Kullanılan Sistem, Ölçme-değerlendirme Yöntemleri, Program Değerlendirme Yöntemi" başlıklarını içeren bir veri tabanı oluşturuldu.

Her bir araştırmacı kritelere göre çalışmaları yeniden değerlendirdi ve veri tabanına işledi. Düzenli toplantılarda değerlendirilen çalışmalar birlikte görüşüldü, derlemeye dahil edilmesi ve verinin işlenişi konusunda ortak karara varıldı.

Araştırmaların kalitesi: Araştırmalar kalite açısından öncelikle bireysel sonra ekip olarak değerlendirildi. Değerlendirme aracı olarak nicel araştırmalarda Medical Education Research Study Quality Instrument (MERSQI); nitel araştırmalarda Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Studies COREQ kullanıldı.

Özetleme ve raporlama: Çalışmaların sonuçlar bölümü dışındaki başlıklarından elde edilen veriler benzerlik ve farklılıklar göz önünde bulundurularak analiz edildi ve raporlandı (Nicel veriler). Sonuçlar bölümü, "Braum and Clarke's thematic analysis approach" kullanılarak analiz edildi (Nitel veriler). Daha sonra temalar Kirkpatrick basamakları altında toplandı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Taranan 2425 araştırmadan 48'i çalışmaya alındı. MERSQI: 8,36 (7.5-14.5) (nicel); 8,16 (5,5-10,5) (nitel)'dır. COREQ 27 (nitel); 10,16 (1-23)(karma)'dır.

Beş çalışmada program değerlendirme modelleri tanımlanmıştı.

"Telemedicine, Telehealth", podcastler, web based learning modülleri, X-ray filmler, simüle hasta görüşmeleri, sanal olgular kullanılmıştı.Bağımsız çalışma saatleri, bireyselleştirilmiş öğrenme planları, debriefing, refleksiyon uygulanmıştı. Farklı online toplantı platformları, öğrenme yönetim sistemleri, online eğitim ve değerlendirme materyalleri kullanılmıştı.

Değerlendirme yöntemleri; ÇSS'lar, geribildirim, quizler, OSCE, öz-değerlendirme, süreç değerlendirme, ödevler, Mini-CEX, kitap açık sınav, kurs sonu sunum, epikriz yazma, açık uçlu sorulardı.

Program değerlendirmede anket, geribildirim, odak grup görüşmesi kullanılmıştı.

Nitel analize göre:

<u>Memnuniyet/memnuniyetsizlik:</u>

Eğitim içeriği: İçerikten memnuniyet, Telehealth yararı/sınırlılıkları, içeriği algılama zorluğu;

Eğitim yöntemi: Küçük gruplar, canlı/kayıtlı dersler, klinik becerilerin öğretimi, sanal platform/simülasyon; geribildirim, rehberlik, refleksiyon, hasta başında eğitimin yokluğu/sınırlılığı, uzun süreli dersler;

Eğitim materyalleri: Esnek/değişik, tekrar kullanılabilirlik; hazırlanma zorluğu;

Değerlendirme: Değerlendirme aracı, sınavlardaki problemler;

Eğiticiler: Nitelikler, online eğitimde deneyim eksikliği;

Etkileşim: İletişimsizlik;

Öğrenme ortamı: Eğitimin sürdürülebilirliği, mesleki davranış/değerler, zaman yönetimi, fiziksel kolaylık, iyilik hali, akademik işyükü/emosyonel yük, davranış değişikliği, fiziksel zorluk;

Teknoloji-Platform: Kullanıcı dostu, teknolojinin yararları/zorlukları, dijital yetersizlik, erişim sorunları;

Eğitsel etki: Geleceğe ilgi-heyecan, kariyere olumlu refleksiyon;

<u>Öğrenme</u>:

Başarı: Öğrenme hedeflerine ulaşma;

Başarısızlık

Öğrenmeyi farklılaştıran etmenler: Motivasyon, öğrenme stilleri, preklinik/klinik öğrenme ortamı kültürü

Maliyet-etkin: Online maliyet.

Anahtar Kelimeler: Mezuniyet öncesi, tıp eğitimi, uzaktan eğitim, program değerlendirme, tıp öğrencisi, Covid-19

Kaynakça

Abraham, HN. et.all (2020). Engaging Third-Year Medical Students on Their Internal Medicine Clerkship in Telehealth During COVID-19. *Cureus*, *12*(6).

Afonso, N. et.all (2020). "I Have a Cough": An Interactive Virtual Respiratory Case-Based Module. *MedEdPORTAL : The Journal of Teaching and Learning Resources*, *16*, 11058.

Alkhowailed, MS. et.all (2020). Digitalization plan in medical education during COVID-19 lockdown. *Informatics in Medicine Unlocked*, *20*, 100432.

Armon, S. et.all (2021). Online Obstetrics and Gynecology Medical Students Clerkship During the Covid-19 Pandemic: a Pilot Study. *Medical Science Educator*, *31*(2), 457–461.

Boulger, JG. et.all (2020). Transforming Rural Family Medicine Curriculum From Experiential to Virtual: A Response to COVID-19 Limitations. *PRiMER*, *4*, 1–4.

Braun, V. et.all (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Chaudhuri, A. et.all (2020). A comparative study of telemedicine-assisted traditional teaching classes and flipped classroom-assisted self-directed learning sessions during COVID-19 pandemic among first MBBS students in Burdwan Medical College:A pilot study. *Medical Journal of Dr. D.Y. Patil Vidyapeeth*, 608–614.

Daniel, M. et.all (2021). An update on developments in medical education in response to the COVID-19 pandemic: A BEME scoping review: BEME Guide No. 64. *Taylor & Francis*, *64*(3), 253–271.

De Ponti, R. et.all (2020). Pre-graduation medical training including virtual reality during COVID-19 pandemic: A report on students' perception. *BMC Medical Education*, *20*(1), 1–7.

DePietro, DM. et.all (2021). Medical Student Education During the COVID-19 Pandemic: Initial Experiences Implementing a Virtual Interventional Radiology Elective Course. *Academic Radiology*, *28*(1), 128–135.

Dong, E. et.all (2020). An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time. *The Lancet. Infectious Diseases*, *20*(5), 533–534.

Durfee, SM. et.all (2020). Medical Student Education Roadblock Due to COVID-19: Virtual Radiology Core Clerkship to the Rescue. *Academic Radiology*, *27*(10), 1461–1466.

Fatani, TH. (2020). Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, *20*(1), 1–8.

Fischbeck, S. et.all (2020). Evaluation of a digitized physician-patient-communication course evaluated by preclinical medical students: A replacement for classroom education? *GMS Journal for Medical Education*, *37*(7), 1–8.

Garg, M. et.all (2020). Rapid transition of a preclinical health systems science and social justice course to remote learning in the time of coronavirus. *Medical Education Online*, *25*(1).

Geha, R. et.all (2020). Pilot virtual clerkship curriculum during the COVID-19 pandemic: Podcasts, peers and problem-solving. *Medical Education*, *54*(9), 855–856.

Gomez, E. et.all (2020). Innovation Born in Isolation: Rapid Transformation of an In-Person Medical Student Radiology Elective to a Remote Learning Experience During the COVID-19 Pandemic. *Academic Radiology*, *27*(9), 1285–1290.

Gordon, M. et.all (2020). *Developments in medical education in response to the COVID-19 pandemic:A rapid BEME systematic review: BEME Guide No. 63*. *42*(11), 1202–1215.

Hayes, JR. et.all (2020). Building a Successful, Socially-Distanced Family Medicine Clerkship in the COVID Crisis. *PRiMER*, *4*, 1–6.

Lapane, KL. et.all (2021). Rigor and reproducibility training for first year medical students in research pathways. *Clinical and Translational Science*, *14*(3), 1026–1036.

Martinez, L. et.all (2020). Addressing the Rapidly Increasing Need for Telemedicine Education for Future Physicians. *PRiMER*,*4*, 8–11.

Öğretmen Yetiştirmede Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimine İlişkin Bir İhtiyaç Analizi

Mine Topdağı — Atatürk Üniversitesi

Adnan Küçükoğlu — Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlığın varoluşundan beri vazgeçilmez bir olgu olarak süregelen eğitim; toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik değerlerine göre şekillenmektedir (Azar, 2011). Toplumun eğitimden beklentilerinin karşılaması noktasında en önemli faktör öğretmen olarak görülmektedir. Çünkü iyi bir eğitim için programlar geliştirilip modern araç gereçler sağlansa da tüm bu süreci yürütecek nitelikli öğretmen olmadan eğitimde hedeflere ulaşmak mümkün değildir (Genç, 2000).

Nitelikli öğretmen söz konusu olduğunda öğretmen yetiştirme süreçleri eğitim bilimleri alanında daima üzerinde çalışılan önemli konulardan biri olmuştur. Öğretmen yetiştirme süreçleri genel olarak hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrası olarak ele alınmakla birlikte öğretmen yetiştirmede temel olarak görülen hizmet öncesi süreç, öğretmen eğitiminin ilk adımıdır ve ülkemizde üniversitelerde eğitim fakültelerinin sorumluluğunda yürütülmektedir. Bir öğretmen akademik olarak ne kadar bilgili olursa olsun bu bilgiyi aktaramadığı ve bilgiyi aktarma sürecini organize edemediği takdirde mesleki olarak başarılı olamaz (Erdem, 2011). Dolayısıyla öğretmen adaylarının alan bilgisiyle birlikte mesleki tavır ve tutum kazanmaları, öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerini bilmeleri ile uygulayabilmeleri gerekli olduğundan öğretmen yetiştirmenin bunu karşılaması gerekmektedir (Kabataş, 2020). Öğretmen eğitiminde öğretim süresi, dersler ve derslerin ağırlıkları zaman içerisinde bazı değişikliklerle uğramakla birlikte temel olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine yer verilmektedir (YÖK). Öğretmen adaylarının aldığı bu dersler ile öğretim bilgilerinin, eğitim sürecine ilişkin yönetim becerilerinin ve rehberlik görüşlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Üstüner, 2004). Bu hedeflerin teorik eğitim yanında uygulamalı süreçlerle birlikte kazandırılabileceğinden; öğretmen eğitimi sürecinin teori ve uygulama olarak ele alınarak incelenmesi önemli görülmektedir (Akyüz, 2007). Bu incelemenin yapılması demek, hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin eğitim programlarının değerlendirilmesi, ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesi ile yeni programlar geliştirilmesi süreçleriyle mümkün olacaktır. Eğitim programı eğitsel hedeflere ulaşmak için planlanan ve yönetilen öğrenmeler bütünüdür (Taba, 1945). Diğer bir tanıma göre eğitim programı öğrenenlere planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2015). Hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumları ögelerinin dinamik bir bütünü olan eğitim programı (Hauenstein, 1975), ele alındığında en temel bölüm program ihtiyaçlarının ortaya çıkarılmasıdır. Program ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaçlara ilişkin hedeflerin oluşturulması, hedeflerin davranışlara dönüştürülmesi ile eğitim durumlarının düzenlenmesi, değerlendirme durumlarının düzenlenmesi üzerine eğitim programının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre programın tekrar düzenlenmesi olarak özetlenen program geliştirme sürecinde; ilk adım olan ihtiyaç belirleme süreci toplumun ve bireyin beklentileri ile konu alanı ihtiyaçlarının neler olduğunu yanıtlamayla ilgilenmektedir. Bu soruların yanıtları ise ihtiyaç olan yeni konulara ilişkin program tasarılarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Watkins, Meiers & Visser, 2012).

Eğitim fakültesinde alınan eğitimin bireye kattıkları, öğretmenliğe başlanan dönemlerde deneyimsiz hissedilen durumlar ve daha iyi bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreci için gereksinimlerin neler olabileceğine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasıyla; bu araştırmada öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi döneme ilişkin ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılan sınıf yönetimi becerilerinin etkiliğini hizmet içi dönemde deneyim sahibi olan öğretmenlerin değerlendirebileceği öngörülerek araştırma tasarlanmıştır.

Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarında gördükleri öğrenimle ilgili en doğru değerlendirmeyi öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra yapabilecekleri öngörüldüğünden öğretmen yetiştirmeye ilişkin ihtiyaçların belirlenmesinde meslekte fiili olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak bu ihtiyaçların ortaya çıkarılması üzerine çalışılmıştır.

Yöntem

Öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi döneme ilişkin ihtiyaçların belirlenmesine ilişkin yürütülen bu nitel araştırma, var olan bir durumu betimleyerek olay ya da süreçleri tanımlayan tarama modelinde tasarlanmıştır (Karasar, 2015) ve araştırma amacına ilişkin ihtiyaçların belirlenmesinde ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından betimsel yaklaşım benimsenmiştir. Betimsel yaklaşımda belirli bir sürece ilişkin bir olgunun eksikliği durumunda karşılaşılan zararla ve

olgunun varlığıyla elde edilen yararla ilgilenmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmada öğretmen eğitimine ilişkin uygulamalı süreçlerin yetersizliğinden doğan zararlar ve uygulamalı süreçlerin öğretmen eğitiminde var olmasıyla elde edilen yararlara ilişkin görüşler ele alınmıştır.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda irdelenen konu ile ilgili derinlemesine bilgi sağlayan görüşme yöntemi bir ya da birden fazla kişiyle olmak üzere farklı türlerde gerçekleştirilebilmektedir (Seggie ve Bayburt, 2017). Birden fazla kişiyle görüşmenin bir türü olan odak grup görüşme, küçük gruplar için tasarlanmış bir görüşme türü olarak ifade edilirken temelde katılımcıların birbirlerinin yanıtlarını sorgulayabilmesi, birbirlerinin yanıtlarına eleştiri yapabilmesi ve birbirlerinin yanıtlarına ekleme yapabilmeleri sayesinde kapsamlı veri yelpazesi sunmaktadır (Lynch, 1996). Bu nedenle de nitel araştırmalarda özellikle yaşantı ve deneyimlerle ilgili farklı görüşlerin ortaya konulması istenen araştırmalarda katılımcıların rahat ve özgürce düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktadır (Berg, 2001). Araştırma için görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Odak grup görüşme öncesinde görüşmenin pilot uygulaması iki öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş böylelikle odak grup görüşme soru ve süreci pilot görüşme dönütlerine göre düzenlenerek son halini almıştır. Bu görüşme için kartopu örnekleme ile ulaşılan gönüllü 8 öğretmen katılmıştır. Amaçlı örnekleme türlerinden en yaygını sayılan kartopu örnekleme, araştırma için uygun görülen ölçütlere uyan bir katılımcıdan yola çıkarak onun aracılığıyla bir diye katılımcıya ulaşılması ile büyüyen katılımcı grubuna ulaştıran örnekleme türüdür (Patton, 2002). Öğretmenlerin öğretmen eğitiminde hizmet öncesi süreci hizmetiçi deneyimleriyle değerlendirmeleri bakımından belirli bir mesleki tecrübeye sahip olmaları aynı zamanda da hizmet öncesi eğitimleri üzerinden yorum yapmak için çok uzun yıllar geçmemesi beklendiğinden meslekte çalışma yılı 1-5 yıl olan öğretmenler tercih edilmiştir. Odak grup görüşme katılımcıların farklı illerde bulunması sebebiyle ve pandemi şartları da göz önünde bulundurularak online ortamda düzenlenmiştir. Görüşme katılımcıların kendini tanıtması ile başlamış ve 2 soruluk 3 oturum şeklinde toplam 6 soruya yönelik yanıtları alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından ara verme yöntemi kullanılarak iki kez analiz edilmiş sonrasında ikinci araştırmacının da görüşleri ile desteklenerek son haline getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen görüşleri; hizmet öncesi öğretmen eğitiminin uygulamalı deneyimler kazandırma noktasında yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin hizmet içi göreve başladıklarında deneyim kazandıklarını göstermektedir. Araştırma verileri analiz edildiğinde öğretmen görüşleri ile öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenliğe ilişkin uygulamaların yetersizliğine ilişkin görüş birliğinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre öğretmen yetiştirmede teorik bilgiler yeterli düzeyde verilmektedir ancak teorik bilgileri öğretmenlerin nasıl kullanabileceğini tecrübe edebilecekleri uygulamalı süreçlerin bulunmaması önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Buna yönelik detaylı öğretmen görüşleri ile alan yazına öğretmen eğitimde uygulamalı sınıf yönetimine ilişkin program geliştirme çalışmalarına temel teşkil edecektir. Bu anlamda hizmet içi öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretim programlarına ilişkin uygulamalı sınıf yöneyimi gibi deneyim kazandıracak süreçlerin dahil edildiği araştırmalar üzerinde çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Program Geliştirme, İhtiyaç Analizi

Kaynakça

Akyüz, Y. (2008). Türk Eğitim Tarihi m. ö 1000–ms. *Ankara: Pegem Akademi*.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.

Berg, B. L. (2001). Qualitative research methods fort he social sciences (4. Baskı). Needham Heighths, MA: Allyn and Bacon.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme. Pegem Akademi Yayınları.

Erdem, A. R. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarinin felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 89-97.

Genç, S., Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 23*(23), 375-386.

Hauenstein, A. D. (1975). Curriculum planning for behavioral development. *Worthington: Charles A. Jones.*

Karasar, N. (2015). *Bilimsel yöntem: kuram, ilkeler, teknikler.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kabataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakiş. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* , *9* (17), 39-56.

Lynch, B. K. (1996). Language program evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, *1*(3), 261-283.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (Eds.). (2015). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. Anı Yayıncılık.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7), 63-82. *Journal of Teacher Education*, *37*(1), 30-34.

Taba, H. (1945). Section II Problems of Curriculum Reconstruction General Techniques of. Curriculum Planning. *Teachers College Record*, *46*(9), 80-115.

YÖK. Mayıs 5, 2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden alındı.

Watkins, R., Meiers, M. W., & Visser, Y. (2012). *A guide to assessing needs: Essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. World Bank Publications.

Sınıf Öğretmenlerinin Gems Programı Hakkındaki Görüşleri

Seda Esen
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ceren Çevik Kansu
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çağdaş yaşamı anlamak çok boyutlu düşünebilmeyi ve birden fazla uzmanlık kaynağından yararlanabilmeyi gerektirir (Mansilla, 2005). Disiplinler arası yaklaşım, yalnızca disiplinler arasında öğrenme temalarını değil, aynı zamanda gerçek dünya ile ilişkilerin ve bağlantıların anlaşılmasını ifade eder (Karppinen, 2018). Disiplinler arası yaklaşım modeli hem çok yeni hem de çok eskidir; son zamanlarda ilgiyle karşılanmasından dolayı yenidir fakat Sokrates ve Aristoteles'e kadar dayandığı için eskidir (Bear ve Skorton, 2019). Disiplinler arası yaklaşım, üst düzey düşünmeyi vurgular ve disiplinler arasında bağlantılar arar (Ivanitskaya, Clark, Montgomery ve Primeau, 2002) aynı zamanda bir öğrencinin gelecekteki öğrenimi için esas olan ve ihtiyaç duyulan yaşam boyu öğrenme becerileri ediniminde pek çok fayda sağlar (Jones, 2009). Bunu sağlamada en önemli yaklaşımlardan biri olan GEMS (Great Exploration in Math and Science- Matematik ve Fen'de Büyük Buluşlar-) ile öğrenciler soru sormak, gözlem yapmak, veri toplamak, topladığı verilerden çıkarımlarda bulunmak ve bunlar üzerine yeni fikirler üretebilmek için bilimsel süreçleri kullanarak sorgulama yeteneklerini geliştirir. Böylelikle öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri desteklenir (Barrett ve diğ., 1999).

GEMS programı ilk defa 1984'te Lawrance Hall of Science adında California Üniversitesi'ndeki bir fen merkezi tarafından oluşturulmuştur (Çam, 2013). Bu merkez öğrencilere bilimi sevdirmeyi amaçlayarak kurulmuştur. GEMS etkinlikleri, fen ve matematiği sınıf içi etkinliklere entegre ederek, bilimsel süreç becerilerini harekete geçiren, bilgiyi direkt vermek yerine bilgiyi keşfettirmeyi sağlayan esnek bir programdır (Barber ve Bergman, 1988) Bu araştırmada GEMS programının derslere uygulanabilirliği sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle incelenmiştir. Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin ders işleme süreçlerine GEMS'i nasıl entegre edebileceklerini sorgulatmaktır. Bu amaca yönelik şu sorulara cevap aranmıştır:

1-) Sınıf öğretmenleri derslerin GEMS'e entegre edilebilirliği açısından neler düşünüyor?

2-) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre GEMS programı uygulayan bir öğretmenin nelere dikkat etmesi gerekiyor?

3-) Sınıf öğretmenleri velileri GEMS anlayışının uygulanabilirliği açısından nasıl değerlendiriyor?

4-) Sınıf öğretmenleri ders kitaplarının GEMS anlayışına uygunluğu hakkında neler düşünüyor?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma; olay, olgu ve durumları kendi öz koşulları ve öz formları içerisinde inceleyen ve derinlemesine bilgi toplamayı amaçlayan yöntemdir (Glesne, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Yin, 2015). Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomonoloji) araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede kullanılacak kriter öğretmenlerin GEMS uygulamasına yönelik bir ön bilgisinin bulunmasıdır. Farklı illerde öğretmenlik yapan 30 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada veriler toplanırken Büyüköztürk ve diğ.'nin (2018) ifade ettiği gibi derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlayabilen bir veri toplama aracı olduğundan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Pandemi sürecinde öğretmenlerin ve görüşmecilerin sağlığını tehlikeye atmamak için görüşmeler telefon görüşmeleriyle yapılmıştır. Görüşme formunda üç adet konu ile ilgili belirlenmiş asıl soru beş adet sonda soru bulunmaktadır.

GEMS programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yapabilmek için görüşmeden alınan veriler yazıya dökülmüş sonrasında verilerin kodlaması yapılmıştır. Ardından temalar belirlenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Betimsel yaklaşımda bulgular ortaya çıkan temalar altında düzenlenir ve yer yer alıntılara yer verilerek okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veriler ortaya çıkan temalar altında düzenlenmiş ve alıntılarla zenginleştirilerek okuyucuya sunulmuştur. Bu alıntılar araştırmada açıkça belirtilerek çalışmanın güvenirliği sağlanmaya çalışılır (Akgün, Çiltaş, Deniz, Çiftçi ve Işık, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorularla GEMS adı altında ya da GEMS'in amaçlarıyla aynı doğrultuda yaptıkları uygulamalar hakkında çıkarımlar yapmaları sağlanmıştır. Aslında öğretmenlerin GEMS'in amaçlarından çok da haberdar olmayarak yine de kendilerine GEMS'e uygun amaçlar edinerek GEMS içeriğine uygun dersler işledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlere GEMS'te disiplinlerin birleştirilmesine yönelik fikirleri sorulduğunda çoğunluğunun fen ve matematik cevabı verdiği görülmüştür. Fakat bunun dışında Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi farklı disiplinlerin de GEMS programına uygun olabileceğini dile getiren görüşler mevcuttur. Öğretmenler GEMS programının uygulayıcısı oldukları takdirde planlamanın, eğitimde ekonomikliğin, öğrencinin hazırbulunuşluğunun, veli desteğinin ve öğretmenin bilgisinin önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ders öğretim programlarının ve ders kitaplarının GEMS programının içeriğine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: GEMS, sınıf öğretmeleri, ilkokul

Kaynakça

Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., ve Işık, A. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme ile İlgili Farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (12), 1-34.

Barber, J. and Bergman, L. (1988). *GEMS Teacher's Handbook*. Lawrence Hell of Science, Berkeley, California.

Barrett, K., Blinderman E., Boffen, B., Echols J. A., House, P., Hosoume, K. and Kopp, J. (1999). *Science and Math Explorations For Young Children*. Lawrence Hell of Science, Berkeley, California.

Bear, A. and Skorton, D. (2019). The World needs studetns with interdiscplinary education. *Issues in Science and Technology, 35*(2), 60-62.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çam, Ş.S. (2013). GEMS programı – matematik ve fende büyük buluşlar. *Journal of Research in Education and Teaching, 2*(2), 148-155.

Glesne, C. (2006). Becoming qualitative researchers: An introduction. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G. and Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: process and outomes. *Innovative Higher Education, 27*(2), 95-111.

Jones, C. (2009). Interdisciplinary approach-advantages, disadvantages, and the future benefits of interdiscliplinary studies. ESSAI, 7(26), 76- 81.

Karppinen, S. (2018) The Crafts in Interdisciplinary Curriculum in School. In E. Garber, L. Hochtritt, ve M. Sharma (Eds.), Makers, crafters, educators: Working for cultural change. New York, NY: Routledge.

Mansilla, V.B. (2005). Assessing student work at disciplinary crossroads. Change: The Magazine of Higher Learninig, 37(1), 14-21.

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

Yin, R. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. Guilford Publications, New York.

Fen Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Gungor Yumusak

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi düzeyde gerçekleştirilmekte ve dönem dönem program değerlendirme çalışmaları da yapılmaktadır. En son 2020 yılında programların değerlendirilmesi amacıyla öğretmen görüşlerine yönelik bir anket ve görüşme gerçekleştirilmiş ve sonuçlar paylaşılmıştır (TTKB, 2020). Bununla birlikte eğitim araştırmacıları tarafından yapılan araştırma sonuçları da alan yazında yerini bulmaktadır. Zamanla programlar yenilenip değiştirildikçe yeni araştırma ve raporların yayınlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat değerlendirme çalışmalarının farklı bölgelerde, farklı örneklemler üzerinde yapılması nedeniyle özellikle bağımsız araştırma sonuçları bütünleştirilememekte ve programların değerine ilişkin bir kanıya varılamamaktadır. Bu noktada programlarla ilgili değerlendirmelerin sentezlenmesi önem kazanmaktadır. Özellikle nitel çalışmalarda derinlemesine yapılan çalışmaların sonuçlarının bir araya getirilmesi ve bütünleştirilmesi programlara ilişkin dile getirilen sorunları görebilmek açısından oldukça önemlidir. Alan yazında araştırmaların incelendiği ve bütüncül bir biçimde sentezlendiği birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Fakat güncel fen bilimleri dersi programlarının değerlendirilmesini ele alan araştırmaların meta sentezine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada güncel fen bilimleri dersi programlarının değerlendirilmesine dönük araştırmalar aşağıdaki sorulara cevap verebilmek amacıyla bir araya getirilip incelenmiştir.

1. Fen bilimleri dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konusunda yapılan çalışmaların genel özellikleri nelerdir?

a. Yapılan çalışmaların türü nedir?

b. Çalışmaların, araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?

c. Çalışmaların, örneklem özelliklerine göre dağılımı nasıldır?

d. Çalışmalarda kullanılan değerlendirme modellerinin dağılımı nasıldır?

e. Çalışmalar veri toplama araç ve yöntemleri açısından nasıl bir çeşitlilik göstermektedir?

2. Fen bilimleri dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi konusunda yapılan çalışmaların sonunda ne tür değerlendirme sonuçlarına ulaşılmıştır?

Yöntem

Bu araştırma çeşitli araştırma makalelerinin incelenmesi ve sonuçlarının bir araya getirilip yorumlanmasını içeren bir meta sentez çalışmasıdır. Bu nedenle bu bölüm alt başlıklar olarak; araştırma deseni, örneklem ve çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler, veri toplama ve verilerin analizi başlıklarıyla açıklanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde veriler açık kaynaklar kullanılarak yürütüldüğü için etik izine ihtiyaç duyulmamıştır.

Örneklem ve Çalışmaların Seçiminde Uygulanan Ölçütler

Bu araştırmanın örneklemini fen programlarının değerlendirilmesini konu alan 10 makale ve 4 lisans üstü tez çalışması oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan araştırmaların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve aşağıdaki ölçütlere göre araştırmalar örnekleme dahil edilmiştir:

1. Türkiye'de 2018 yılında uygulanmaya başlanan fen programlarının değerlendirilmesini esas alan araştırmalar,

2. Nitel veri sunan; nitel desen ya da karma desen kullanılarak yürütülen araştırmalar,

3. Hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler ya da ulusal tez merkezinde yayınlanmış tez çalışmaları,

4. Fen programlarının en az bir ögesinin ele alındığı veya uygulama sürecinin ögeler bazında değerlendirildiği çalışmalar.

Bu çalışmada, sadece bir ünitenin hedefleri ya da bir beceri alanının incelenmesiyle sınırlandırılmış araştırmalar kapsam dışı tutulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması aşamasında; YÖK tez merkezi, Google akademik ve TR dizin arama sayfalarından "2018 fen programı", "fen bilimleri programı", "fen değerlendirme", anahtar kelimeleri taratılarak fen programı değerlendirme çalışmalarına ulaşılmıştır. İlk taramada 24 araştırmaya ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmalardan 2 si nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmesi, diğerleri ise değerlendirmede tek bir ögeyi ya da bir beceri alanını dikkate alması nedeniyle bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca tarama esnasında bir araştırmanın tezden türetilen bir araştırma olması nedeniyle bunlardan birisi esas alınarak çalışmaya dahil edilmiştir. Süreç sonunda 10 araştırma makalesi ve 4 tez olmak üzere 14 araştırmanın çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiş ve aynı alanda çalışan bir uzmana danışılarak eleme ve kapsama dahil etme süreci ile ilgili ikinci bir uzman görüşü alınmıştır. Araştırma 2018 fen programlarının değerlendirilmesini esas aldığından, 2018 fen programını değerlendiren, dolayısıyla 2018 yılı ve sonrasında yapılan araştırmalar kapsama dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu kısımda araştırmanın sorularına ilişkin bulgular açıklanmıştır. İlk aşamada fen programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların genel özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilirken ikinci aşamada incelenen çalışmaların ne tür sonuçlara ulaştığı çözümlenmiş ve temalar halinde bütünleştirilmiştir.

Araştırmaların büyük kısmında örnekleme yalnızca öğretmenler dahil edilmiş ve bu çalışmalarda programlar öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bunun yanında az miktarda araştırmada öğrenci görüşleri, idareci görüşleri ve doküman gibi farklı veri kaynaklarının birlikte ele alındığı görülmüştür.

İncelenen araştırmalarda; özellikle makalelerde veri toplamada en çok görüşme yönteminin tercih edildiği belirlenmiştir. Program değerlendirme çalışmalarına ilişkin az sayıda teze ulaşılsa da tezlerde veri çeşitliliğine daha çok dikkat edildiği söylenebilir. İncelenen tez çalışmalarının tümünde görüşme yanında farklı veri toplama yöntemleri de tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak çeşitlendirilmesi zengin ve teyit edici veri toplamak bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir konunun tek taraflı temsil edilmesini önlemek için veri çeşitliliğinin sağlanması gerekmektedir (Patton, 2018). Fakat fen programların değerlendirilmesine ilişkin nitel çalışmalarda, özellikle makalelerin büyük kısmında veri çeşitliliğine gidilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: program değerlendirme, program geliştirme, fen programları, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27, 129-137.

*Aslan, M. ve Erden, R. Z. (2018). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 508-537.

Ayvazoğlu, Ş. (2019). *Ortaokul 5. sınıf düzeyinde fen bilimleri dersi öğretimi yapan öğretmenlerin 2017 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Bakar, E., Keleş, Ö. ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (1), 41-50.

Balbağ, Z. ve Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 1-11.

*Balıkçı, Ç., Tüysüz, C., Taşdere, A. ve İnel Ekici, D. (2021). Fen bili mleri dersi öğreti m programına yönelik öğretmen görüşleri ni n bağlam-girdi -süreç-ürün (CIPP) modeline göre tespiti. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 39-67.

Başıbeyaz, İ. (2016). *Üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bayram, K. (2021). Meta-Sentez Desen. Abdulkadir Uzunöz (Ed.) içinde, *Bilimsel Araştırma Becerileri ve Araştırmalarda Güncel Desenler* (s. 257-290). Ankara: Pegem A.

Beyaztaş D. İ., Kaptı, S. B. ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkokul/ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2) , 319-344.

*Cengiz, E. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin 2018 yılında güncellenen fen bilimleri (5,6,7 ve 8) dersi öğretim programlarına ilişkin düşünceleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 125-141.

Cevizci, E. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

*Çevik, A., Ezberci Çevik, E., Saylan Kırmızıgül, A. ve Kaya, H. (2018). 5. Sınıf fen bilimleri dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 29-56.

Danişman, Ş. ve Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(3), 380-398.

KKTC'DE İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Derman Aligüllü — MEB

Nazım Kaşot — Çevre Koruma Dairesi

ÖZET

Problem Durumu

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınıf yönetimi kullanımı için öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile ilgili bilgi düzeyleri oldukça önemlidir. Öğretmen, yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan eğitim programı ve ders kitabı hakkında geniş bilgi sahibi olmalı ve bunu sınıfta uygulayabilmelidir. Ayrıca okul yöneticileri, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitimi sınıf yönetimlerinde ne derece uyguladığını denetlemesi ve yol göstermesi önemli bir durumdur. Bu nedenle KKTC İlkokullarında görev almakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programına yönelik bilgi düzeyleri ve yeterlilikleri değerlendirilmesi gereken önemli bir araştırma konusu olmuştur. Bu nedenle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusuna ilişkin görüşleri incelenerek değerlendirme yapılması gerekmektedir.

Yöntem

Yöntem olarak nitel araştırma kullanılan bu araştırmada ilkokul yöneticileri ile öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünceleri değerlendirilmiştir. Araştırma evreni, KKTC' de Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı çatısı altında bulunan İlköğretim Dairesi'ne bağlı 2020-2021 akademik yılında Lefkoşa, İskele, Gazi Mağusa, Girne, Lefke ve Güzelyurt ilçelerinde bulunan okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma ilkişkin görüşleri hem açık uçlu hem de yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan görüşme formu kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, 22 Şubat – 14 Mayıs 2021 tarihleri arasındaki sürede, katılımcıların uygun oldukları zaman diliminde yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin 36 tespit edilmesi amacıyla, katılımcılar ile araştırmacı arasındaki görüşmeler yüz yüze olacak şekilde gerçekleşmiştir. Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze yapılamayan görüşmeler için öğretmenler ve yöneticilerle "Zoom" uygulaması aracılığıyla sesli ve görüntülü olacak şekilde iletişim kurulmuştur. Katılımcıların istekleri üzerine araştırma kapsamında yapılan görüşmeler, kayıt altına alınmamıştır. Çalışma grubunu, KKTC' de Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı çatısı altında bulunan İlköğretim Dairesi'ne bağlı 2020-2021 akademik yılında Lefkoşa, İskele, Gazimağusa, Girne, Lefke ve Güzelyurt ilçelerindeki okullarda görevli 20 yönetici ve 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadaki katılımcılar, kartopu örneklemesi ile seçilmiştir. Araştırmacının katılımcılarla yapmış olduğu görüşmelerden topladığı veriler içerik analizi kullanarak çözümlemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi seviyelerinin iyi derecede olduğu, ilkokullarda öğrenci ve öğretmen merkezli eğitim uygulamalara önem verildiği, eğitim programının uygulanmasını olumsuz etkileyen unsurların olduğu, yeni eğitim programının öğretmen veya yönetici rollerinde herhangi bir değişiklik yaratmadığı, yöneticilerin eğitim materyallerini denetlediği, öğretmenlerin eğitim uygulamalarında ders kitabı ile görsel ve işitsel materyalleri kullandığı, okullardaki görsel ve işitsel materyallerin yeterli seviyede olduğu, eğitim uygulamalarında bireysel ve grup çalışma yöntemlerinin kullanıldığı, öğrencileri değerlendirirken gelişim süreçlerinin dikkate alındığı, ders konularının genellikle öğrencilere yol gösterilerek anlatıldığı, öğrencilerin hazırlamış oldukları projelerin öğrencilere özgüven kazandırdığı için sergilenmesi gerektiği, ders sürelerinin eğitim uygulamaları için yeterli olduğu, öğrencilere bilgiyi yapılandırmaları için en fazla proje ödevlerinin verildiği, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma seviyelerinin iyi derecede olduğu ve sınıftaki oturma düzeninin doğru ayarlanmasının öğrenci başarısını doğrudan etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme süreci, KKTC, öğretmen ve yönetici

Kaynakça

Anıl, Ö, Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2) , 44-61.

Arslan, M. (2007). Constructivist Approaches in Education. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 40 (1) , 41-61.
Atmaca, N. & Köklü, M. (2011). Yeni İlköğretim Programlarına İlköğretim Okullarının ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyleri. Education Science, 6 (1), 783-792.
Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. Milli Eğitim Dergisi, 153
Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? . Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (2), 368-388.
Brooks, J. G. & Brooks, M. J. (1999). In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms. New York, USA: Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Celep, C. (2014). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Çandar, H, Şahin, A. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44 (44) , 109-119.
Çelebi, C. (2006). Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. (Yüksek Lisans Tezi)
Çelik, H. (2015). Yapılandırmacı Kuram Kapsamında Yazma Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yakın Doğu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa. (Yüksek Lisans Tezi).
Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve Yönetimde Sevgi Fakötörü. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8, 67-72.
Sabancı, A. (2008). Sınıf Yönetini Temelleri. Mustafa Çelikten (Ed.), Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi içinde (27-56) Anakara: Anı Yayıncılık.
Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme. Alim Kaya (Ed.), Eğitim Psikolojisi (s.433- 458), Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
Sönmez, V. (2010). Öğretmen Elkitabı, Ankara: Anı Yayıncılık.
Subaşı, R. (2006). 2005-2006 Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırmacı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı. Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. (Yüksek Lisans Tezi).
Temizkan, M. (2010). Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımına Göre Düzenlenen Türk Dili Dersinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Milli Eğitim Dergisi, 40 (187) , 86-103.
Teyfur, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladığı Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Etkisinin Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (2) , 139-163.
Teyfur E. & Teyfur M. (2012). Yapılandırmacı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği) . Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2) , 66-81.
Ünal, Ç. & Çelikkaya, T., (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 13(2), 197- 212.
Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri. Education Sciences, 5 (4), 1558-1571.
Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması: Bir Ölçek Revizyonu. Education Sciences, 8 (2) , 285-307.
Yıkılmış, A. & Sazak Pınar, E. (2016). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1).
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(20), 39-67.

Deney Kulübü Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal, Duyuşsal, Bilişsel Özellikleri ve Yaşantılarına Etkileri

Hatice Şener Daşçıoğlu — Ege Üniversitesi
Makbule Başbay — Ege Üniversitesi
Cemil Demirhan — MEB
Kenichi Kubota — Expert Kansai University

ÖZET

Problem Durumu

Gelişmekte olan toplumlar fen bilimleri eğitimin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının özel bir amacı günlük yaşam sorunlarıyla ilgili sorumluluk almasını bilen, bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilişsel, duyuşsal ve diğer yaşam becerilerini kullanan bireyler yetiştirmektir. Bununla birlikte fen bilimlerinde konuların genellikle soyut kavramlardan oluşması, fen öğretiminde bazı değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda fen öğretiminin daha çok etkinliklerden oluşacak ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri şekilde düzenlenebilmesi öğrencilerin daha anlamlı öğrenmeleri için önemlidir (Özdener, 2005). Deneylerle fen öğretimi bu konuda öğrencilerin bilgileri somutlaştırmasını ve daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Önen ve Çömek (2011) fen öğretimi deneylerle desteklendiğinde öğrencilerin ilgi, yaratıcılık ve becerilerinin arttığını söylemektedirler. Benzer şekilde Kalemkuş (2018), çalışmasında ulaştığı sonuçlardan birisine göre fen derslerini deneylerle öğretmenin çocukların bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde etkilerinden bahsetmektedir. Bu durumda çocuklar günlük hayatla fen bilimlerini daha iyi ilişkilendirebilir, fen bilimlerine yönelik olumlu tutum geliştirebilir ve çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal özellikleri gelişebilir. Kırpık ve Engin (2009) laboratuvarda deneylerle gerçekleşen öğretimde öğrencilerin aktif olduğunu ve böylece kavramları kendi yaşamları ve çevreleriyle ilişkilendirebildiklerini söylemektedirler. Fen bilimleri dersinde kuramsal bilgilerin yanında bu bilgileri öğrencilerin deneylerle öğrenmesi daha etkili bir öğretimin gerçekleşmesini ve öğrencilerin öğretim boyunca aktif olmalarını sağlar (Aydoğdu ve Kesecioğlu, 2005). Fen öğretiminde deneylerden faydalanmak öğrenicinin; özgüveninin artmasına, güdülenmesine, problem çözme becerilerinin gelişmesine, günlük hayatla fen arasında ilişki kurmasına katkı sağlar ve fen bilimleri öğrenmelerinin daha anlamlı gerçekleşmesini sağlar (Ergin vd., 2005). Ancak Balbağ ve diğerlerine (2016) göre bazı okulların fiziki koşullarının yetersiz olmasından dolayı okullarda laboratuvar bulunmaması fen bilimleri öğretiminde sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu yetersizliklerden dolayı Çeken (2010) son yıllarda fen deneylerinin basit araç gereçlerle yapıldığından söz etmektedir. Ruby (2001) basit araç gereçlerle yapılan fen deneylerinin laboratuvar deneylerinden farklı olduğunu ve bu deneyler için özel bir ortama ya da malzemelere ihtiyaç duyulmadığını belirtmiştir. Bu şekilde öğrenciler çevrelerinde kolaylıkla bulabildikleri malzemelerle fen deneyleri yapabilir. Klemm ve Plourde (2003) basit araç gereçlerle yapılan deneylerle fen öğretiminde önemli değişikliklere gidileceği belirtmektedir. Aydın ve Çakıroğlu (2010) basit araç gereçlerle yapılan deneylerle, fiziksel anlamda yetersiz olan okullarda bile etkinliklerin yapılabileceğini, çocuklar bu deneylerle ilgili deneyim kazanabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilere fen bilimleri dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri için ortam sunulmalıdır. Bunun için okullarda deney kulüpleri açılabilir ve bu kulüplerde öğrencilerin günlük yaşamlarıyla derste öğrendikleri bilgileri ilişkilendirmeleri sağlanabilir (Belhan ve Laçin Şimşek, 2012).

Dünya'da 1960'lardan sonra fen bilimleri öğretiminde basit araçlarla yaparak öğrenme yöntemi programlara ve laboratuvar çalışmalarına dahil edilmeye başlanmıştır (Koç ve Böyük, 2012). Bu yöntemde kullanılan malzemelerle çalışırken özel laboratuvar ortamlarına, alt yapısı güçlü donanımlı okullara gerek yoktur. Pipet, pet şişe, teneke kutu, naylon poşet, balon gibi bu malzemeler çevreden kolaylıkla temin edilebilir. Bu araştırmada Özel Renkli Orman İlkokulunda gerçekleşen deney kulübü etkinliklerinde basit malzemelerin kullanıldığı Gakken Bilim Deneyleri Programından yararlanılmıştır. Bu programda kullanılan malzemeler de günlük hayatta kolay bulunan basit araç gereçlerden oluşmaktadır. Gakken Holding, Japonya'da 1946 yılında İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yıkımı eğitimle yeniden inşa etme amacı ile kurulmuş bir şirkettir. Fen öğretiminde özellikle merak, motivasyon, yaparak yaşayarak ve deneylerle öğretimi temele aldığı etkinlik tasarımları sunmaktadır.

Bu çalışmada ilkokul 4. Sınıflarda fen bilimleri dersini deney kulübü etkinlikleriyle destekleyerek bu etkinliklerin öğrencilerin yaşantılarını, bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini nasıl etkiledikleri araştırılmıştır. Yapılan deney kulübü etkinliklerinde basit malzemeler kullanmak bu deney kulüplerinin birçok okulda yapılabileceğini gösterebilir. Bu araştırmanın amacı fen bilimleri öğretiminde deney kulübü etkinliklerinin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yaşantılarını, bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini nasıl etkilediklerini belirleyerek etkili fen bilimleri öğretimi için uygulayıcılara

ve araştırmacılara, ilgili öğretim programlarına öneriler sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada "Deney kulübü etkinliklerinin öğrencilerin yaşantılarına, bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerine etkileri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir durum ya da güncel bir örnek olay kendi gerçek dünyasında derinlemesine incelenmektedir (Yin, 2014). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre bütüncül tek durum deseninde; bir olay, ortam, program, grup ya da sistem gibi tek bir analiz birimi üzerinde derinlemesine çalışıldığından, bu çalışmada da Özel Renkli Orman İlkokulunda bulunan belirli sayıda öğrenci ile derinlemesine bir çalışma yapıldığından bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışmanın durumu bir eğitim kooperatifi okulu olan Özel Renkli Orman İlkokulu'nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin deney kulübü etkinlikleri programıyla desteklenmelerinin incelenmesidir. Özel Renkli Orman İlkokulu bireyselleştirilmiş eğitimin uygulandığı, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı, akademik başarının yanında çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu okul İzmir ili, Bornova ilçesine bağlı Yakaköy Mahallesinde bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıf bu okuldaki 4. sınıf öğrencileridir ve bu öğrenciler öğretmenleri ile birinci sınıftan itibaren birlikte eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu sene 4. Sınıflara ilk dönemden itibaren deney kulübü etkinlileri uygulanmaktadır. Çalışmanın analiz birimi Özel Renkli Orman İlkokulu'nda bulunan 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal, sosyal özellikleri ve yaşantılardır.

Çalışmanın katılımcılarını İzmir ili Özel Renkli Orman İlkokulu'nda bulunan 4. sınıf öğrencileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler bu çalışmaya süreç ve öğrencilerle ilgili bilgi almak için dahil edilmiştir. Öğrenciler toplam yirmi beş, öğretmenler ise toplam iki kişiden oluşmaktadır. Benzeşik (homojen) örneklemede grup, benzeşik küçük bir örneklem oluşturma yoluyla belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da aynı deneyimi yaşayan öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili bir araştırma yapıldığı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Görüşmelerde, araştırmacılar tarafından araştırmanın problemi ve alt problemlerine göre, geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İzmir Renkli Orman Okulları 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin öğretmenleri için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 15 sorudan, öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise 15 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun geliştirilmesi için, ilgili alanyazın tarandıktan sonra her bir araştırma sorusuna hizmet eden sorular belirlenmiş, uzman kanısına sunulmuştur. Görüşmelerin yanı sıra doküman inceleme için öğrenci günlükleri kullanılmıştır.

Veriler 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde toplanmış; görüşmeler Mayıs ve Haziran aylarında okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde alanyazın ve araştırma soruları dikkate alınarak ana çerçeve belirlenmiş ardından kod ve temalar veri setinden oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney kulübü etkinliklerinin öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerine ve yaşantılarına etkilerinin hem öğrenenler hem de öğretmenlerin bakış açısı ile ortaya konulması bir yandan uygulamaları iyileştirecek öneriler geliştirmeyi destekleyecek bir yandan da benzer çalışmaları yürütmek isteyecek araştırmacı ve uygulayıcılara fikir verebilecektir. Özellikle uygulamadan gelen araştırmaların farklı okul ve ortamlarda yürütülmüş araştırma bulgularından beslendiği düşünüldüğünde bulguların hem araştırmacı hem de uygulayıcılar için verimli olacağı düşünülmektedir. Basit ve kolayca bulunabilen malzemelerle yürütülebilecek deneylerin çocukların deneyimlerine etkisinin görülmesi gelişmiş koşullara sahip olmayan okullarda uygulamalar yapan öğretmenler için oldukça önemli görülmektedir. Özellikle de kısıtlı koşullarda etkili eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeye çalışan eğitimciler için bu çalışmada sunulan deneyimler hem fikir verici hem de cesaretlendirici olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: deney kulübü, bilişsel, duyuşsal, sosyal özellikler

Kaynakça

Aydın, S., ve Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *Elementary Education Online, 9*(1), 301-315.

Aydoğdu, M., ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Balbağ, M. Z., Leblebiciler, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., ve Erkan , Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(3), 12-23.

Belhan, Ö., ve Laçin Şimşek, C. (2012). Bilim-Fen ve Teknoloji Kulübü'nün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığına ve fene yönelik tutumlarına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 100-120.

Çeken, R. (2010). Fen ve teknoloji dersinde balonlu araba etkinliği. *İlköğretim Online*, *9*(2), 1-5.

Ergin, Ö., Şahin Pekmez, E., ve Öngel Erdal, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi*. Dinazor Kitapevi.

Kalemkuş, J. (2018). *Deneylerle fen öğretimi ve argümantasyona dayalı fen öğretiminin bazı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 509738) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=bCF844SD3UkouL6uxJw3Ug&no=aQP3Atm01yuimn7trPdkow

Kırpık, M. A., ve Engin, A. O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 61-72.

Klemm, E. B., & Plourde, L. A. (2003). Examining the multi-sensory charectiristics of hands-on science activities. *The Annual Meeting of the Association for The Education of Teachers of Science*, Sn.Louise (January 29-February 2, 2003)

Koç, A., ve Böyük, U. (2012). Basit malzemelerle yapılan deneylerin fene yönelik tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 102-118.

MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı.* Milli Eğitim Yayınları

Önen, F., ve Çömek, A. (2011). Öğretmen adaylarını gözüyle basit araç-gereçlerle yapılan fen deneyleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3), 45-71.

Özdener, N. (2005). Deneysel öğretim yöntemlerinde benzetişim (simulation) kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, *4*(4), 93-98.

Ruby, A. M. (2001). *Hands-on science and student achievement.*

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods* (5. baskı). Sage.

Dezavantajlı Gruplar için Evrensel Tasarım: Bir Sistematik Analiz Çalışması

Metin Kuş — MEB

Mehmet Kemal Aydın — Hitit Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ayrım yapılmaksızın toplumdaki tüm bireyler arasında fırsat eşitliği sağlayan ve bireylerin etiketlenmeden yaşamlarını sürdürebilmeleri için hizmetler üretmeyi hedefleyen Evrensel Tasarım (Universal Design,UD) kavramı ilk olarak kavramı ilk olarak 1980'lerde engelli insanların ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olarak mimarlık alanında ortaya çıkmıştır. Çevrede bulunan ürün ve hizmetlerin adaptasyona veya özel bir tasarıma ihtiyaç duymadan tüm insanların kullanımına sunulabilecek şekilde tasarlanmasını gerektirmektedir (Connell vd.,1997). Çevre imkanlarının eşit olanaklarla tüm bireyler tarafından kullanılabilirliğinin artırılmasını amaçlayan alan yazında Kapsayıcı Tasarım (Inclusive Design), Yaşamboyu Tasarım (Lifespan Design), Evrensel Tasarım (Universal Design), Herkes İçin Tasarım (Design For All) gibi farklı biçimlerde adlandırılmaktadır (Reardon vd. 2021).

Vücudun zihinsel, fiziksel veya işlevsel bozukluğu yetersizlik, işlevsel kapasitenin azalması ya da kaybı özürlülük, toplum tarafından bireyden beklenen performansın yerine getirilememesi, toplumla etkileşim halinde olamaması engellilik olarak ifade edilmekte ve bunlar dezavantajlı gruplar olarak tanımlanmaktadır (Kınalı, 2020).Toplumdaki dezavantajlı gruplar hareketlilik gerektiren, bilişsel yetenek gerektiren, iletişim, görme ya da işitme yetisi gerektiren durumlarda sosyal çevreye dahil olma ve toplumsal katılım sorunları yaşamaktadır (Kayihan, vd. 2019). Değişen dinamiklerden ve gelişmelerden kaynaklanan insan hareketliliği; kültür, dil, deneyim ve eğitim gibi açılardan karmaşık toplulukların oluşmasına neden olmaktadır. Bu değişimin ve insan haklarındaki gelişmelerin bir sonucu olarak, başta yaşam alanları olmak üzere toplumun kullandığı tüm ortamların ve nesnelerin tasarımlarının, dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını karşılayabilmesi daha da önem kazanmıştır. Bu nedenle parklardan toplu taşıma araçlarına, eğitim ortamlarından derslerde kullanılan bilgisayarlara kadar tüm tasarımlarda evrensel tasarım ilkelerinin temel alınması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Şenel ve Günaydın, 2019).

Evrensel tasarım mimari yapılar için oluşturulmasına rağmen eğitim ortamlarında da uygulanması özellikle dezavantajlı grupların eğitim sürecine etkin katılabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca evrensel tasarım eğitim ortamlarında ve öğretim materyallerindeki engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması yoluyla tüm öğrencilere fırsat eşitliği sunmaktadır. Evrensel tasarım öğrenciler için en uygun öğrenme yöntemlerini, öğretmenler için ise tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmalarını sağlamaktadır (Center for Applied Special Technology CAST, 2011; Rose ve Meyer, 2002).

Evrensel tasarım konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde evrensel tasarım ilkelerinin daha çok mimari alanlarda düzenlemeler yapılmak suretiyle gerçekleştiği görülse de eğitim alanında evrensel tasarım konusunda yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. Bu çalışmalara Engelsiz Tasarımla Engelsiz Yabancı Dil Öğretimi (Yurttabir,2020), Rehabilitasyonda Topluma Katılımın İki Anahtarı (Kınalı, 2020), Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme ve Evrensel Olarak Tasarlanmış Eğitim Programları (Arslan, 2017), Mobil Uygulamaların Evrensel Tasarıma İlkelerine göre İncelenmesi (Şenel ve Günaydın, 2019), Evrensel Tasarım Kapsamında Herkes için Erişilebilir Tasarım (Çepehan ve Güller, 2020) örnek verilebilir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda: yükseköğretimde evrensel tasarımın dezavantajlı grupların öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu (Seok, vd., 2018; Reardon, vd., 2021), evrensel tasarımın yavaş ve etkili bir şekilde eğitim sistemlerini olumlu etkilediği (Flood ve Banks, 2021), evrensel tasarım eğitimi alan öğretmenlerin dezavantajlı gruplara karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği (Lanterman ve Applequist, 2018), öte yandan evrensel tasarım uygulamalarına ilişkin belirsizliğin halen devam ettiği (Fornauf ve Ericson, 2019) ve bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Sistematik Analiz Çalışması, dezavantajlı grupların eğitiminde evrensel tasarım ilkelerinin kullanımı evrensel tasarım modelinin tüm yönleriyle daha iyi anlaşılmasına ve evrensel tasarım konusunda mevcut literatüre ulaşmada araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmacılara daha önce yapılan araştırma sonuçlarını toplu olarak görebilme, karşılaştırma yapabilme ve var olan literatüre kolayca ulaşma imkanı verebilecek olması açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde, mimari tasarım çalışmalarında dezavantajlı gruplar lehine düzenleme yapmak amacıyla ortaya çıkan evrensel tasarım daha sonraları dezavantajlı grupların eğitiminde de kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim ortamlarında ve materyallerinde dezavantajlı grupların lehine engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda mevcut Sistematik Analiz Çalışması evrensel tasarımın dezavantajlı grupların eğitiminde kullanımı konusunda 2012-2021 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında yapılan

araştırmaları inceleyerek evrensel tasarım kavramının çalışmalarda nasıl tanımlandığı ve ilişkili değişkenleri sonuçları ortaya koyarak evrensel tasarım alanında araştırma trendleri ve boşluklarını belirleyerek gelecek araştırmalara ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma; evrensel tasarım konusunda yurtiçi ve yurtdışında eğitim alanında 2012 ile 2021 yılları arasında yapılan ve ULAKBİM ile ERIC veri tabanlarında bulunan makale çalışmalarının Sistematik Analizini içermektedir. Sistematik Analiz Çalışması süreci için PRISMA (Sistematik Analiz ve Meta Analizler için Tercih Edilen Raporlama Protokolü) protokolünde ifade edilen temel ilkeler kullanılmıştır (Moher, vd., 2009). PRISMA raporlama protokolü; Tanımlama (identification), Tarama (screening), Uygunluk (eligibility), Dahil Edilme (included) olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Sistematik Analiz Çalışması sürecinde sağlamlık ve şeffaflığı sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Tanımlama

ULAKBİM veri tabanında evrensel tasarım konusunda araştırma yapılarak tanımlanan (n=24) makale bulunmuştur. ERIC veri tabanında evrensel tasarım konusunda araştırma yapılarak tanımlanan (n=101) makale bulunmuştur.

Tarama

Bu aşamada, ULAKBİM dezavantajlı gruplar ve evrensel tasarım ölçütüne uygun olmayanlar (n=13) çıkarılmış ve 11 makale çalışmaya dahil edilmiştir. ERIC veri tabanında dezavantajlı gruplar ve evrensel tasarım ölçütüne uygun olmayanlar (n=88)çıkarılmış ve 13 çalışma dahil edilmiştir.

Uygunluk

Bu aşamada ULAKBİM veri tabanından elde edilen makaleler sistematik analize uygunluk açısından incelenmiştir (n=11) makale çalışmaları arasından eğitim alanında olmayan (n=5) çalışması çıkarılmıştır. ERIC veri tabanından elde edilen makaleler sistematik analize uygunluk açısından incelenmiştir (n=13) makale çalışmaları arasından eğitim alanında olmayan (n=3) çalışması çıkarılmıştır.

Dahil Edilme

Bu aşamada ULAKBİM veri tabanından elde edilen makaleler (n=6) ERIC veri tabanından elde edilen makaleler (n=10) olmak üzere toplam (n=13) çalışma sistematik veri analizi sürecine dahil edilmiştir.

Sistematik analiz sürecine dahil edilme ölçütleri

1. Çalışmaların 2013-2021 yılları arasında yapılması
2. Nitel, nicel veya karma olarak desenlenmiş bilimsel çalışma olması
3. Çalışmaların eğitim ortamında gerçekleştirilmiş olması
4. Çalışmaların evrensel tasarım kavramını açıklaması, dezavantajlı gruplar üzerindeki etkilerini ortaya koyması.

Sistematik analiz çalışmasının değeri dahil edilen çalışmaların niteliği ile yakından ilişkili olduğundan sistematik analiz çalışması sürecinde değerlendirilen çalışmaları ilgili, ilgisiz ve açık değil şeklinde 3 kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Sistematik analiz sürecine dahil edilen çalışmalar başka bir araştırmacı tarafından da taranması yoluyla sistematik analiz sürecinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mobil uygulamaların tasarımında evrensel tasarım ilkelerinde işaret edilen dezavantajlı grupların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

Farklı alanlarda erişilebilirlik ve uyarlanabilirlik uygulamalarının yaygınlaştırılması gereklidir.

Evrensel tasarım herkes için erişilebilir, kullanılabilir çevre, mekan, ekipman, ürün sunulması düşüncesidir.

Evrensel tasarıma dayalı öğrenme öğrenci merkezli bir yaklaşım olup öğretim programlarının tüm öğrencilere hitap edecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Engelli bireyleri toplumumuzun farklı üyeleri olarak değil, bütünleşmiş bir parçası olarak kabul etmek ve sosyal hayatta daha aktif olmalarını sağlamak için evrensel tasarım ilkelerini hem fiziksel mekânlarda hem eğitim alanında uygulamak engellilerle sosyal hizmet politikalarına da katkı sağlayacaktır.

Evrensel tasarımın temel amacı, mekanların insanlara uyum sağlayabilmesini sağlamak, insan hareketlerini kısıtlamak yerine, erişilebilirliği daha da kolaylaştırmaktır. Tasarımcının gorevi ise, tum insanlar icin herkesin olası özelliklerine göre ihtiyacları kusursuz şekilde karşılayacak mekanların oluşmasını sağlamaktır.

Engelli, kısıtlı ve otekileştirilmeye calışılan bireylerin ihtiyaclarına da cevap verebilen tasarımların ayrım yapmaksızın gercekleşmesi gerekliliği konusunda evrensel tasarımın sağlayabileceği olanaklardır.

Evrensel tasarımın eğitim politikaları içindeki yeri giderek artan bir önem kazanmaktadır.

Evrensel tasarım eğitimi alan aday öğretmenlerin tutumlarında olumlu değişim görülmektedir.

Toplumda evrensel tasarım uygulamalarında hala belirsizlik devam etmektedir.

Evrensel tasarım yükseköğretimde dezavantajlı grupların eğitiminde etkili rol oynamaktadır.

Yükseköğretimde evrensel tasarıma yönelik olumlu algılar ortaya çıkmaktadır.

Evresel tasarım eğitimi alan katılımcıların derslerinde önemli değişiklikler gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı Gruplar Evrensel Tasarım Sistematik Analiz

Kaynakça

Arslan, A. (2017). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme ve Evrensel Olarak

Tasarlanmış Eğitim Programlar *Karaelmas Journal of Educational Sciences 5 328-334* 330.

Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E. &Vanderheiden, G.

(1997). The Principles of Universal Design, 2nd Edition .

Cepehan, İ. , Guller, E. (2020). Evrensel Tasarım Kapsamında Herkes İcin Erişilebilir Tasarım. Sosyal Politika Calışmaları Dergisi, "Erişilebilirlik" Ozel Sayısı Cilt 2, 383-410. DOI : 10.21560/spcd. vi.818236

Dostoğlu, N., Şahin, E. ve Tanyeli, Y. (2009). Tasarıma kapsayıcı yaklaşım: herkes için tasarım evrensel tasarım: tanımlar, hedefler, ilkeler. Mimarlık Dergisi, (347), 23-27.

Kayihan, H., ve Temizkan, E. (2019). Toplumsal Katılım: Tanımlar, Ergoterapinin

Rolü. Türkiye Klinikleri Fizyoterapi ve Rehabilitasyon-Özel Konular, 5(2), 1-7.

Kınalı, G. (2020). Rehabilitasyonda Topluma Katılımın İki Anahtarı: Erişilebilirlik ve

Evrensel Tasarım. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, "Erişilebilirlik" Özel Sayısı Cilt 1, 105-118. DOI: 10.21560/spcd.vi.818685

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group (2009).

Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA

Statement. PLoS Med *6*(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.

Reardon et al. (2021). Promise of Universal Design Design in Postsecondary Education: *A Literature Review. Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(3), 209-221.

Şenel, S., Şenel, H. C., & Günaydın, S. (2019). Herkes için mobil öğrenme: Dil öğrenme uygulamalarının evrensel tasarım ilkelerine göre incelenmesi. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 73-92. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.377503

Yurttabir, H.H. (2019). Evrensel Tasarımla Engelsiz Yabancı dil Öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt:3, Sayı:2, s.97-108*

İngilizce Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasına Yönelik Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri

Fatma Tekin
Erciyes Üniversitesi

Gülnur Candan Hamurcu
Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Hızla artan bilimsel gelişmeler eğitim ve teknoloji alanında da yenilikleri beraberinde getirmektedir. Geçmiş yıllarda veri paylaşımlarını tek bir cihazdan diğer kullanıcılara ulaştıran, etkileşimsiz ve tek yönlü bilgi aktarımının olduğu Web 1.0 teknolojisi yaygınlıkla kullanılırken; günümüzde karşılıklı etkileşime olanak sağlayan Web 2.0 araçları kullanılmaya başlanmıştır. Grosseck'a (2009) göre Web 2.0, insanların internet ağını işbirliği yapmak, içerik oluşturmaya aktif olarak dahil olmak, bilgi üretmek ve çevrimiçi bilgi paylaşmak gibi amaçlarla sosyal olarak kullanımını ifade etmektedir.

Eğitimde aktif katılım, karşılıklı paylaşım, işbirlikçi ve proje tabanlı öğrenmeye imkan sağlayan Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde de etkin bir şekilde kullanılmaya elverişli olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçları yabancı dil öğretimde işbirliğinin yanı sıra öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sağlar ve kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol kazanmalarına yardımcı olur (Özel, 2013). İngilizce öğretiminde dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra kelime ve dil bilgisi öğretiminde de Web 2.0 araçlarından etkin bir şekilde faydalanılabilmektedir. Web 2.0 araçlarının İngilizce derslerinde kelimelerin daha hızlı, kalıcı şekilde öğretilmesinde ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik motivasyonları artırmada iyi birer araç olabileceği düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik çok sayıda çalışmaya ulaşılmış ancak İngilizce derslerinde kelime öğretiminde Web 2.0 uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce derslerinde kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik görüşlerini inceleyen bu çalışmanın literatüre bu bağlamda katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmada İngilizce kelime öğretiminde öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrollerini artıracağına ve sınıf içi uygulamada iyi birer öğretim aracı olduğuna inanılan Quizlet, Wordwall, Plickers ve Kahoot Web 2.0 araçlarıyla uygulamalar yapılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde Web 2.0 araçları ile kelime öğretimine yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin Quizlet, Wordwall, Plickers ve Kahoot Web 2.0 araçlarıyla İngilizce kelime öğrenme uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin Quizlet, Wordwall, Plickers ve Kahoot uygulamalarının kullanımında yaşanan sınırlılık ve kolaylıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin Quizlet, Wordwall, Plickers ve Kahoot Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan kelime öğrenme etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde Web 2.0 araçları ile kelime öğretimine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ise güncel ve sınırlı bir olguyu kendi bağlamında araştıran ve derinlemesine betimleyen bir araştırma desenidir (Yıldırım,2013). Bu çalışmada İngilizce kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılacak ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri derinlemesine incelenecektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kayseri il merkezinde bulunan Yunus Büyükkuşoğlu İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıfında öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilen 16 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşabilir durum örneklemesi, yakın ve erişilmesi kolay örneklem grubunun seçilmesi ve araştırmanın hızlı ve pratik bir biçimde yapılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım, Şimşek;2013). Bu özellikleri dikkate alınarak bu örneklem yöntemi tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İngilizce kelime öğretiminde quizlet, wordwall ve kahoot Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle 7. sınıf İngilizce dersi "Environment" temasının kazanımlarında yer alan ünite kelimelerinin öğretiminde "quizlet", "wordwall" ve "kahoot" Web 2.0 araçlarıyla haftada 2 ders olmak üzere 4 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formuyla uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri alınacaktır. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenecektir. Katılımcıların görüşlerini yansıtmaya yönelik alıntılarla veriler yorumlanarak betimsel bir çerçeve oluşturulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri toplama ve analiz aşamalarının devam ettiği bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde Web 2.0 araçları ile kelime öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, bu doğrultuda uygulama sonunda öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilecektir. Klasik metotlardan farklı olarak uygulanan Quizlet, Wordwall, Plickers ve Kahoot Web 2.0 araçlarıyla kelime öğretiminin öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumunu olumlu yönde geliştireceğine, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarına artıracağına ve kelime öğreniminin kolay ve kalıcı olarak gerçekleştirilmesine olanak sağlayacağına inanılmaktadır. Yapılan uygulamalarda öğrencilerin derse daha istekle katıldıkları ve çalışılan ünite temasındaki İngilizce kelimeleri kolaylıkla öğrenebildikleri gözlemlenmiştir. Uygulama sonunda yapılan görüşmelerde öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla kelime öğretiminin etkiliğine yönelik olumlu görüşler bildirecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0, Kahoot, Wordwall, Plickers, Quizlet, İngilizce Kelime Öğretimi

Kaynakça

Baran, B. ve Ata, F .(2013). Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumları, Beceri Düzeyleri ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları Eğitim ve Bilim 2013, Cilt 38, Sayı 169

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı, Akademik Bilişim'10 - XII. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (337-342).

Grosseck, G. (2009). "To Use or Not to Use Web 2.0 in Higher Education", P*rocedia Social and Behavioral Sciences*, 1, ss. 478 – 482.

Kaynar, T. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 573625).

Özel, A ve Arıkan A (2015) The Use of the Internet and Web 2.0 Tools among EFL Instructors , *Mediterranean Journal of Humanities.* V/1, 2015, 313-325.

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

The Behavioral Neuroscience of Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) and Barriers to Learning

Callie Downing — Pennsylvania State University
Rebecca Weigle — Pennsylvania State University
Marissa Harrison — Penn State Harrisburg

ÖZET

Problem Durumu

Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) is a psychiatric disorder that can emerge after experiencing or witnessing a trauma. These traumatic events can include serious injury, sexual assault, or threatened death (American Psychiatric Association, 2013; Mann, 2021). PTSD has been described as a condition wherein an individual enters "survival mode" (Dyer et al., 2009) and is characterized by anxiety, intrusion symptoms, avoidance of stimuli, negative alterations in cognitions and mood, and marked alterations in arousal and reactivity (American Psychiatric Association, 2013). This condition can interfere with learning processes due to associated significant deficits in verbal memory and other neuropsychological functions (Samuelson, 2010; Wrocklage et al., 2016).

Evidence suggests that migrants experience a high prevalence of PTSD. Refugee minors, particularly those exposed to violence, are at a heightened risk for PTSD (Hahnefeld et al., 2021; Reavell & Fazil, 2016), with some researchers estimating the prevalence of PTSD in youth migrants to be as high as 50% (McGuinness, 2015). Thus, migrant children can be profoundly impacted, as the biological, cognitive, and emotional toll of PTSD can reduce lifelong learning and lead to other emotional and behavioral consequences (Hahnefeld et al., 2021; Rooji et al., 2018; Samuelson et al., 2017). Evidence indeed suggests that refugee children who have entered "survival mode," as indicated by biological markers, exhibit a weaker learning performance than children not currently experiencing a survival mode (Hahnefeld et al., 2021; Samuelson, 2010).

The total number of migrants around the world has rapidly increased over the last decade, which can be attributed, in part, to increased violence from wars in the Middle East (Böhm et al., 2018; Hahnefeld, 2021; Reavell & Fazil, 2017). As such, it is important to understand the biological correlates and consequences of PTSD, and how these processes and outcomes relate to learning, so that we can develop effective interventions and treatments.

Yöntem

We consulted peer-reviewed, scientific literature and have constructed a brief overview of what the body experiences in posttraumatic stress disorder, with particular attention to the brain's frontal and limbic regions and the hormones involved in stress response. We relate these physiological experiences to psychological outcomes. We describe how the stress, memory issues, and depersonalization experienced in PTSD might affect learning processes, particularly for youth and refugee populations. We describe how the biological and psychological progression of PTSD are interrelated and essential in understanding recovery and relapse of symptom expression. We demonstrate how specific tests and assessments might identify and monitor deficits in learning associated with PTSD.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Our presentation summarizes and synthesizes information about PTSD as related to learning outcomes with focus on the underlying physiology. In particular, we will talk about dysregulation of limbic structures (e.g., hippocampus, amygdala), the prefrontal cortex, executive function, and stress hormones (e.g., cortisol, norepinephrine) in PTSD (Lambert & McLaughlin, 2019; Ma et al., 2017; Morey et al., 2016, van Rooij et al., 2018). We discuss how these physiological changes and processes have the potential to interfere with attention, information processing, and even one's perception of one's ability (Samuelson et al., 2017) and therefore one's ability to learn. We discuss the application of these findings to the experiences of youth migrants. We discuss future directions for research on treatment and prevention.

Anahtar Kelimeler: PTSD, Behavioral Neuroscience, Learning, Migrant Youth

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Böhm, R., Theelen, M. M.P., Rusch, H., & Van Lange, P. (2018). Costs, needs, and integration efforts shape helping behavior toward refugees. *PNAS, 115*(28). https://doi.org/10.1073/pnas.1805601115

Dyer, K. F. W., et al. (2009). Anger, aggression, and self-harm in PTSD and complex PTSD. *Journal of Clinical Psychology, 65*(10), 1099-1114. https://doi.org/10.1002/jclp.20619

Hahnefeld, A., Sukale, T., Weigand, E., Münch, K., Aberl, S., Eckler, L., Schmidt, D., Friedmann, A., Plener, P., Fegert, J., & Mall, V. (2021) Survival states as indicators of learning performance and biological stress in refugee children: A cross-sectional study with a comparison group. *BMC Psychiatry, 21***,** 228 (2021). https://doi.org/10.1186/s12888-021-03233-y

Hahnefeld, A., Sukale, T., Weigand, E., Dudek, V., Munch, K., Aberl, S., Eckler, L.V., Nehring, I., Friedmann, A., Plener, P.L., Fegert, J.M., & Mall, V. (2021). Non-verbal cognitive development, learning, and symptoms of PTSD in 3- to 6-year-old refugee children. *European Journal of Pediatrics*. https://doi.org/10.1007/s00431-021-04312-8

Lambert, H. K., & McLaughlin, K. A. (2019). Impaired hippocampus-dependent associative learning as a mechanism underlying PTSD: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 107*, 729-749. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.09.024

Ma, S. T., Abelson, J.L., Okada, G., Taylor, S.F., & Liberzon, I. (2017). Neural circuitry of emotion regulation: Effects of appraisal, attention, and cortisol administration. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 17*, 437-445. https://doi.org/10.3758/s13415-016-0489-1

Mann, S. K. (2021, September 7). *Posttraumatic stress disorder*. StatPearls. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559129/

McGuinness, T. M. (2015). Mental health of young refugees. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 53*(12), 16-18. https://doi.org/10.3928/02793695-20151116-01

Morey, R. A., Haswell, C.C., Hooper, S.R., & De Bellis, M.D. (2016). Amygdala, hippocampus, and ventral medial prefrontal cortex volumes differ in maltreated youth with and without chronic posttraumatic stress disorder. *Neuropsychopharmacology, 41*, 791-801. https://doi.org/10.1038/npp.2015.205

Reavell, J., & Fazil, Q. (2017). The epidemiology of PTSD and depression in refugee minors who have resettled in developed countries. *Journal of Mental Health, 26*(1), 74.83. https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1222065

Samuelson, K. W., Krueger, C. E., Burnett, C., & Wilson, C. K. (2010). Neuropsychological functioning in children with posttraumatic stress disorder. *Child Neuropsychology*, *16*(2), 119–133. https://doi.org/10.1080/09297040903190782

Samuelson, K. W., Abadjian, L., Jordan, J., Bartel, A., Vasterling, J., & Seal, K. (2017). The association between PTSD and functional outcome is mediated by perception of cognitive problems rather than objective neuropsychological test performance. *Journal of Traumatic Stress, 30*(5), 521-530. https://doi.org/10.1002/jts.22223

Wrocklage, K. M., Schweinsburg, B. C., Krystal, J. H., Trejo, M., Roy, A., Weisser, V., Moore, T. M., Southwick, S. M., & Scott, J. C. (2016). Neuropsychological functioning in veterans with posttraumatic stress disorder: Associations with performance validity, comorbidities, and functional outcomes. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, *22*(4), 399–411. https://doi.org/10.1017/S1355617716000059

van Rooij, S. J. H., Stevens, J.S., Ely, T.D., Hinrichs, R., Michopoulos, V., Winters, S.J., Ogbonmwan, Y.E., Shin, J., Nugent, N.R., Hudak, L.A., Rothbaum, B.O., Ressler, K.J., & Jovanovic, T. (2018). The role of the hippocampus in predicting future posttraumatic stress disorder symptoms in recently traumatizes civilians. *Biological Psychiatry*, *84*(2), 106-115. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2017.09.005

Öğretmen Öz-Yeterliği İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Hatice İrem Özteke Kozan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Deniz Gülmez
Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öz-yeterlik kavramı, Bandura'nın ortaya koyduğu "Sosyal Öğrenme Kuramı"'na (1977) dayanan ve insan motivasyonunda önemli rol oynayan (1980,1982) kavramlardan bir tanesidir. Öz-yeterlik, kişinin belli bir davranışı ya da görevi ortaya koymasında ve başarmasında kendi yeterliklerini algılama düzeyidir ve öz-yeterlik inancına ilişkin olarak yapılan yargılar, genel olmaktan ziyade özel olarak yapılan yargılardır (Bandura, 1980; Bandura, 1982, Bandura, 1989).

İnsanların, belirli becerileri ortaya koyması ile sahip oldukları bu becerileri farklı durumlarda nasıl daha iyi kullanacakları arasında belirgin bir farklılık vardır (Bandura, 1983). Dolasıyla bireyin herhangi bir alana ya da göreve ilişkin sahip olduğu inanç ya da algı onun gerçek beceri ve kapasitesinin bir temsilcisi olmayabilir. Kişinin bir görevi yerine getirebileceğine dair kendine olan inancı zaman zaman düşük olabilir ve bu da kişinin cesaretinin kırılmasında etkili olabilir. Ya da kişinin göreve ilişkin inancının yüksek olması kişiyi o görevde motive eden bir faktör olarak işlev görür. Bandura (1990)'ya göre öz- yeterlik düzeyleri düşük olan insanlar, gerekli yeteneklere sahip olsalar bile bazı görevleri etkin bir şekilde yerine getiremezler. Bu bireyler sonuçlar karşısında hemen umutsuzluğa kapılıp tekrar harekete geçmekte zorlu yaşarlar ve performansları düşer (Bandura, 1997; Schunk, 2000). Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler ise, zorluklar karşısında daha fazla direnç göstererek, daha başarılı olma eğiliminde olurlar (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların geometri öz-yeterliği (Erdoğan, Baloğlu ve Kesici, 2011; Ünlü, Avcu ve Avcu, 2010), yabancı dil öz-yeterliği (Çubukçu, 2008; Raoofi, Tan ve Chan, 2012), fen bilgisi öz-yeterliği (Britner ve Pajares, 2006) ve matematik öz-yeterliği (Bonne ve Lawes, 2016) gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitimle ilgili yapılan bu araştırmalarda öne çıkan kavramlardan biri de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin öğrencisinin öğrenme ve eğitime katılımına katkı sağlayıp sağlamadığı (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011) ya da eğitimin amaçlarına ulaşmada planlama, organize etme ya da aktiviteleri yürütme konuları ile ilgili kendi hakkında sahip olduğu inançlardır Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Dolayısıyla bir öğretmenin kendi yeterliği hakkındaki inancı ve yargıları öğrencinin akademik başarı ve motivasyonunu etkiler. Öğretmen öz-yeterliği ile ilgili alan yazında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada ise konu ile ilgili yapılmış çalışmalar bibliyometrik analizi ile ele alınacaktır. Öğretmen öz-yeterliği ile ilgili yapılmış çalışmaların yıla, en çok yayın yapılan dergiye ve ülkelere göre dağılımı, ortak yazar, atıf ve kelime analizi ile ortaya konulması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada alan yazında "Öğretmen öz-yeterliği" ile ilgili yapılmış araştırmalar bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz, bilimsel çalışmaların çeşitli görsel haritalar kullanılarak aralarındaki ağların analiz edildiği, yazar ve atıf işbirliklerinin kurulduğu bir analiz yöntemidir (Zupic ve Cater, 2015).

Prosedür

Veriler analiz edilmeden önce "Öğretmen öz-yeterliği" kavramının başka hangi kavramlar ile kullanıldığı ilgili alan yazın taranarak araştırılmıştır. Öz-yeterlik kavramının, öz-yeterlik inancı, algısı ve beklentisi gibi kelimelerle birlikte kullanıldığı görülmüş ve farklı tarama terimleri kullanılarak taramalar Mart 2022 ayında yapılmıştır. Bu kavramların hepsini kapsadığı görülen "Öğretmen öz-yeterliği" terimi Web of Science'da (WoS) "Konu" taraması şeklinde filtrelenerek taranmıştır. Son tarama 17.03.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda belirtilen tarama terimi

kullanılarak tarama gerçekleştirilmiş ve toplam 753 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. Sonrasında "Book chapters, editorial materials ve meeting abstracts" çıkartılmış (n=18) ve son olarak "Web of Science Categories" filtresinden alanla ilgili olmayan çalışmalar çıkartılmış (n=12) ve son olarak analiz işlemi 723 bilimsel çalışma üzerinden gerçekleştirilmiştir.

"TS=("Teacher self-efficacy"OR "Teacher self efficacy")"

Verilerin analizi

Araştırmaya öncelikle WoS'un kendi sistemi üzerinde betimsel içerik analizi yapılarak başlanmıştır. Betimsel içerik analizi herhangi bir konuya yönelik yapılmış çalışmaların, eğilim ve sonuçlarını genel hatları ile ortaya koymak amacı ile yapılan sistematik derleme yöntemlerinden biridir (Çalık ve Sözbilir, 2014). İlk aşamada, WoS sistemi aracılığıyla konu ile ilgili bilimsel yayınların yıllara göre dağılımı, dergilerin dağılımı ve ülkelere göre dağılımı betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. İkinci aşamada bibliyometrik analizler VOSviewer programı kullanılarak yürütülmüştür. Program aracılığıyla ortak-yazar, ortak-atıf ve ortak-kelime analizleri görsel haritalar aracılığıyla sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmen öz-yeterliği ile ilgili araştırmaların yıllara göre dağılımının birbirine yakın olduğu görülmekte ve bu konuyla ilgili yapılmış çalışmaların 2021 yılında en yüksek seviyelere çıktığı görülmektedir. Ülkelere göre dağılım incelendiğinde ise en çok yayın yapan ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir. Bunu, Türkiye, Avustralya ve Almanya izlemektedir. Öğretmen öz-yeterliği konusunda ise en çok yayın yapılan dergi "Teaching and Teacher Education" olmuştur. Bibliyometrik analiz sonuçları incelendiğinde, yazar işbirliklerinin küçük gruplar halinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ortak-atıf analizine göre ise 4 temel küme oluşmaktadır. Bu kümelerde en dikkat çeken isimlerin A. Bandura ve M. Tschannen-Moran olduğu görülmektedir. 4 temel kümeden en büyük kümeler kırmızı ve yeşil küme olup, kırmızı kümede yer alan yazarların çoğunlukla eğitim yönetimi, öğretmen öz-yeterliği konularında ağırlıklı çalışmaları olurken, yeşil kümede yer alan yazarların çoğunlukla eğitim psikolojisi, motivasyon, iyi oluş gibi alanlarda çalışmaları olmaktadır. Ortak kelime analizi incelendiğinde ise, 4 küme çıkmıştır. Bu kümelerden ikisi oldukça belirgindir. İlk belirgin küme olan kırmızı kümede öğretmen öz-yeterlik kavramı daha çok, öğretimsel liderlik, okul iklimi, öğretmen tükenmişliği gibi konularla birlikte ele alınmaktadır. Diğer belirgin küme olan yeşil kümede ise öz-yeterlik kavramı çoğunlukla motivasyon, stres, meslek doyumu gibi kavramlarla çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen öz-yeterliği, bibliyometri, sosyal öğrenme kuramı

Kaynakça

Bandura, A. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, *4*(1), 39-66.

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavioural Therapy & Experimental Psychiatry*, *13*(3), 195-199.

Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(2), 464-469.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *4*(3), 359-373.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over aids ınfection. *Evaluation and Program Planning*, *13*, 9-17.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A.(1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psycholgical Review*, *84*(2), 191-215.

Bonne, L. ve Lawes, E. (2016). Assessing students' maths self-efficacy and achievement. *Assessment News*, *2*, 60-63.

Britner, S. L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *43*(5), 485-499.

Çubukcu, F. (2008). A Study on the Correlation between Self Efficacy and Foreign Language Learning Anxiety. *Online Submission*, *4*(1), 148-158.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 33- 38.

Erdoğan, A., Baloğlu, M. ve Kesici, Ş. (2011). Gender differences in geometry and mathematics achievement and self-efficacy beliefs in geometry. *Eurasian Journal of Educational Research, 43,* 188-205.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice, 41*(2), 116-125.

Raoofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, *5*(11), 60-73.

Schunk, D.H. (2000). Learning theories: An educational perspective. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.

Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751-761.

Ünlü, M., Avcu, S. ve Avcu, R. (2010). The relationship between geometry attitudes and self-efficacy beliefs towards geometry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9,* 1325-1329.

Zupic, I. ve Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429-472.

Covid-19 Sürecinde Öğretmenlerin Sosyal Destek Durumları: Kaynaklar ve Yaşantılar

Deniz Gülmez
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Hatice İrem Özteke Kozan
Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal destek; bireyin gereksinim duyduğunda çevresinden elde edebileceği duygusal, sosyal, bilgisel ve araçsal yardımları içermektedir (Cohen, 2004; Cohen ve Wills, 1985). Goldsmith'e (2004) göre sosyal destek kapsamı içerisinde duygusal destek (ilgilenme, empati, değer verme), bilgi desteği (sadece bilgi değil aynı zamanda bir sorun karşısında öneri veya yeni bakış açıları sunma), maddi destek ve toplumsallaşmayı ve bir gruba ait olma duygusunu veren ağ desteği yer almaktadır. Cutrona ve Russell'ın (1987) vurguladığı gibi sosyal destek, genel anlamda bilgi ve öğüt vermekten ziyade, duygusal desteği de içerecek şekilde oldukça geniş alanlarda işlev gören çok boyutlu bir kavram olarak düşünülmektedir (Duru, 2008). Sosyal destek algısının bireylere iki açıdan yarar sağladığı görülmektedir. Birincisi, sosyal desteğin bireyin psikolojisini ve fizyolojisini olumlu şekilde etkilemesi (Şenturan, 2014), ikincisi ise sosyal desteğin, stresle mücadele etmede daha başarılı sonuçlar alınmasını sağlaması (Güney, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2012; Şenturan, 2014) ve stresten koruyucu etkisinin olmasıdır (Cohen ve Wills 1985). Özellikle kriz zamanlarında aile üyeleri, arkadaşlar ve meslektaşlar gibi destekleyici gruplar, bireylerin sorunun üstesinden gelmesinde yararlı etkilerde bulunmaktadırlar.

Türkiye'deki sosyal destek konulu çalışmaların büyük bir bölümünün öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalarda sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık (Terzi, 2008), yalnızlık (Duru, 2008), öğrenmeye ilişkin tutumlar (Alanoğlu, 2020), öznel iyi oluş (Türköz ve Şahin Kıralp, 2019) kavramları ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin sosyal destek algılarına yönelik çalışmalarda ise öz yeterlik (Demir, 2019), örgütsel güven (Taşdan ve Yalçın, 2010), yalnızlık (Oğuz ve Kalkan, 2014), girişimcilik değerleri (Argon ve Selvi, 2013), tükenmişlik (Karataş, 2009; Sarros ve Sarros, 1992; Yılmaz ve Aslan, 2018), psikolojik şiddet algısı (Abay, 2009), öznel iyi oluş (Öztürk, 2015), stres (Ferguson, Mang ve Frost, 2017; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987) konuları ile ele alınmıştır.

Covid 19 sürecinde özellikle öğretmenler fiziksel, finansal, zihinsel ve mesleki zorluklarla karşılaşmıştır. Bu türlü zor zamanlarda öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, öğretmenlerin aldıkları sosyal desteğe yönelik görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmada fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin Covid-19 sürecinde sosyal desteğe yönelik deneyimleri ve paylaşımlarına odaklanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 21 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi, cinsiyeti ve branş değişkenlerine göre çeşitliliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin 16'sı kadın, 5'i erkek, 1'i anaokulu, 6'sı ilkokul, 10'u ortaokul ve 4'ü lise kademesinde görev yapmaktadır. Çeşitli branşlardan olan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2 ila 23 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular uzmanlara gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca oluşturulan görüşme formu ile iki öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Uzman görüşleri ve ön görüşmeler kapsamında görüşme soruları düzenlenerek son şeklini almıştır. Soruların anlaşılır ve amaca yönelik olduğu kanısına varılarak görüşmelere başlanmıştır. Görüşmelerden önce öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. İsimlerinin gizli tutulacağı ve araştırmada kodlarla belirtileceği bilgisi verilmiştir. Görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öncelikle veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelip benzer kodları birleştirmiş, tekrar eden ya da gereksiz kodları çıkarmış ve farklı kodlar üzerinde görüş birliğine vararak kodlara son halini vermişlerdir. Ardından araştırmacılar tekrar bir araya gelerek kod listesinden kategoriler oluşturmuş ve kategorileri birleştirerek taslak temalar altında toplamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Covid 19 süresince öğretmelerin sosyal desteğe ilişkin deneyimleri duygusal destek, bilgisel destek, araçsal destek sosyal arkadaşlık desteği ve saygı desteği olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin aile, arkadaş ve meslektaşlarından duygusal destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu kişilerle duygularını paylaştıkları, durumu kabullenmede birbirlerine destek oldukları, sağlık konusunda paylaşımda bulundukları görülmüştür. Öğretmenler internet aracılığıyla sosyal medya ve televizyondan, sağlık çalışanlarından, ailelerinden, arkadaşlarından, akademisyenlerden, okul yönetimi ve Milli Eğitim Bakanlığından bilgisel destek almışlardır. Öğretmenler hastalık sürecine ilişkin, kaygıyı hafifletme konusunda, görev ve sorumluluklara ilişkin, mesleki gelişim sağlama, uzaktan eğitim ve teknolojik yetersizler konularında bilgiye ihtiyaç duymuşlardır. Araçsal destek temasında öğretmenlerin bir kısmı okul yönetiminden, arkadaş ve ailelerinden destek aldıklarını belirtirken bazı öğretmenler herhangi bir destek almadıklarını ya da ihtiyaç durumumun olmadığını ifade etmişlerdir. Araçsal destek kapsamında daha çok okul yönetiminin hijyen malzemelerini temin ettiği ve teknik destek sağladığı, diğer taraftan öğretmenlerin ihtiyaçlarını kendi imkan ve çabaları ile materyal ya da kaynakları sağladıkları görülmüştür. Öğretmenler sosyal arkadaşlık desteğini ailelerinden, arkadaşlarından ve komşularından almıştır. Bu kapsamda açık havada yürüyüş yaparak, aile ile evde zaman geçirerek, arkadaşlarla çevrim içi görüşme yaparak, spor yaparak ve okul ortamında bulunarak öğretmenler sosyal anlamda deneyimler yaşamıştır. Saygı desteği temasında öğretmenler ailelerinden, meslektaşlarından, okul yönetiminden, velilerden ve öğrencilerinden destek almışlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal destek, sosyal destek kaynakları, öğretmenlerde sosyal destek, Covid-19, pandemi

Kaynakça

Abay, A. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Argon, T., & Selvi, Ç. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları girişimcilik değerleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisi. *International Journal of Social Science, 6*(1), 179-206.

Alanoğlu, M. (2020). Relationships between teacher candidates' perceived social support levels and attitudes towards learning. *SDU International Journal of Educational Studies, 7*(2), 305-319. Doi: 10.33710/sduijes.753571

Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist,* 676-684.

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stres, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357.

Demir, S. (2019). Algılanan sosyal desteğin bir çıktısı olarak öz yeterlik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 919-932. DOI: 10.17679/inuefd.553518

Duru, E. (2008). Sosyal bağlılık ve sosyal desteğin yalnızlık üzerine doğrudan ve dolaylı rollerinin üniversiteye uyum süreci çerçevesinde incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 29*, 13-24.

Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal, 26*(2), 62-86.

Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support*. Cambridge University Press.

Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi: Kuramlar ve Uygulamaları* (Çev. Edt. G. Arastaman). Nobel Akademik Yayıncılık.

Oğuz, E., & Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin İş Yaşamında Algıladıkları Yalnızlık İle Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ilkogretim Online, 13*(3), 787-795.

Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 338- 347.

Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology, 72*(2), 269-274.

Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration, 30*(1), 55-69.

Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Taşdan, M., & Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(4), 2519-2570.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite ögrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(29), 1-11.

Türköz, S. & Şahin Kıralp, F. S. (2019). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş, algılanan sosyal destek ve kendini saklama düzeylerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 51-66.

Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1861-1886.

PISA 2018 Verilerinde Göçmen Öğrencilerin İyi Oluşunun Kişilik Özellikleri ve Okul İçi Faktörler Bağlamında Değerlendirilmesi

Derya Atalan Ergin — MEB

Gülendam Akgül — Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin ülkelerinden ayrılarak başka bir ülkede yaşamaya başlamalarının iş, eğitim gibi istendik sebepleri olabileceği gibi, savaş ya da doğal afet gibi zorunlu sebepleri de olabilmektedir. Dünya Göç Raporu'na göre [International Organization for Migration (IOM), 2022] Türkiye göç alan ülkeler arasında ilk 20 ülke arasındadır. 2020 yılında 3.6 milyonun üzerinde insan Türkiye'ye göç etmiştir. Bu sayıyla Türkiye en yüksek sayıda göç alan ev sahibi ülke olmuştur. Türkiye'ye gelen göçmen nüfusun büyük bir kısmını (%18.87) 10-18 yaş aralığındaki çocuk ve ergenler oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2022).

Göçmen gençler için göçün anlamı, yaşadıkları ülkenin değişmesiyle birlikte, okul, arkadaşlık ilişkileri gibi kendileri için kritik olabilecek konularda da değişim demektir. Bu değişimler onların ruh sağlığını etkileyebilir. Yapılan çalışmalarda aile içi ilişkiler (Lovato vd., 2018), akran ilişkileri ve sosyal destek (Ergin, 2021), okulla ilişkili güçler (school strength) ve iyilik halinin (Atalan Ergin & Akgül, 2021) göçmenlerin ruh sağlığı ile ilişki olduğu gösterilmiştir.

İyi oluş Ryff (1989) tarafından tanımlanan altı etmenden oluşan ve bireyin yapılanmasına ve gelişimine izin veren değerleri ifade etmektedir. Söz konusu altı etmen, öz-kabul, diğerleri ile anlamlı ilişkiler, özerklik, çevreye hakimiyet, yaşam amacı ve kişisel gelişim olarak belirtilir. OECD tarafından hazırlanan PISA sınavında ise iyi oluş hem maddi bileşenleri hem de daha öznel unsurları içeren çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilerek, ergenlerin yaşam kalitesi ve yaşam standardına dayalı olarak kavramsallaştırılmıştır [Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2019]. Genç göçmenlerde yapılan çalışmalar iyi oluşun yordayıcıları olarak akranlar tarafından algılanan ayrımcılık (Guerra vd., 2019), öğretmenler tarafından özerkliğin desteklenmesi (Alivernini vd., 2019) ve akademik başarı (Alivernini vd., 2020) gibi okulla ilişkili faktörlere dikkat çekmektedir.

Okullar göçmen gençlerin sosyalleşmeleri ve gelişimleri için kritik ortamlardır. Okula bağlılık öğrencinin okul ortamında kabul edildiği, değer verildiği ve önemsendiği hissine ilişkin algısı olarak tanımlanmakta (Goodenow & Grady, 1993) ve bireysel ve sosyal düzeyde pek çok faktörle ilişkilendirilmektedir. Göçmenlerin okul iklimine ilişkin olumsuz algılarının onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Voight vd., 2015). Göçmen öğrencilerle yapılan çalışmalarda okula bağlılık yılmazlık (Motti-Stefanidi & Masten, 2013), öğretmen desteği (Chiu vd., 2012) ve akran bağlanması (Demanet & Van Houtte, 2012) gibi okul içi değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Ergenlikte akran ilişkileri temel ilişkilerdendir. Akranlar tarafından sevilebilirlik okula bağlılıkla ilişkili olduğu gibi iyi oluşu da yordamaktadır (Motti-Stefanidi vd., 2020). Bu çalışmada da göçmenlerde okula bağlılık ve akran ilişkileri iyi oluşun yordayıcıları olarak incelenmiştir.

Göçmenler göç öncesinden başlayan, ancak göç sonrasında da devam eden bir dizi problemle baş etmek durumundadır. Yeni şartlara uyum sağlama ve problemlerle baş etmede bireysel faktörler önemli olabilir. Öz kontrol kişinin dürtüsel eğilimleri bastırma ve çatışma durumlarında planlanmış davranış gösterme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Rothbart vd., 2003). Öz kontrolü yüksek kişilerin iyilik hallerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Bernecker & Becker, 2021). Göçmen gençlerin okul içi çatışmalarda ya da yeni okul ve akran ilişkilerine uyum sağlamada gösterecekleri yüksek öz kontrol düzeyinin onların okula bağlılık, akran ilişkileri ve iyi oluş düzeyini arttıracağı düşünülmektedir. Zorluklara uyum sağlama ve üstesinden gelme kapasitesi (Masten, 2014) olarak tanımlanan yılmazlığın da öz-kontrole benzer biçimde iyi-oluşun pozitif bir yordayıcısı olduğu varsayılmıştır. Alanyazında göçmenlerle yapılan çalışmalarda yılmazlık ve öz kontrolün az çalışılan değişkenler olduğu dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın amacı göçmen ergenlerde iyi oluşu yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaçla, kişisel değişkenlerden öz-kontrol ve yılmazlık okulla ilişkili değişkenlerden ise akran ilişkileri ve okula bağlılığın iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir.

Hiyerarşik regresyonun ilk aşamasında kişisel değişkenler ikinci aşamasında ise okulla ilişkili değişkenler modele dahil edilmiştir. Böylece yılmazlık ve öz-kontrol düzeyi kontrol edildiğinde okula bağlılık ve akran ilişkilerinin iyi-oluş üzerindeki etkisinin de değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Yöntem

Çalışma iyi oluşun yordayıcılarının belirlenmesini amaçlayan ilişkisel bir araştırmadır. Çalışmanın örneklemi OECD tarafından 2018 yılında yapılan PISA araştırmasının sosyal duygusal beceriler anketine katılan öğrencilerden belirlenmiştir. PISA 2018 verileri toplam sekiz ülkeden 10 ve 15 yaşlarındaki öğrencilerden elde edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen dışlama kriterleri ile örneklem seçimine gidilmiştir. Çalışmanın ilk dışlama kriteri Türkiye dışında kalan ülkeler olarak belirlenmiştir. Böylece Türkiye'den elde edilen toplam 5869 öğrenci verisine ulaşılmıştır. Türkiye örneklemini ilkokul, ortaokul ve liselerin farklı türlerinde (imam hatip, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, mesleki ve teknik lise, anadolu lisesi) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada göçmenlerde iyi oluşun yordayıcılarının belirlenmesi amaçlandığından ikinci dışlama kriteri göçmen olmamak olarak belirlenmiştir. Böylece çalışmanın örneklemi 10 yaş (N=102) ve 15 yaş (N= 43) grubunda 145 göçmen öğrenciden oluşmuştur (Nkız=66, % 45.5; Nerkek=%54.5).

Veri Toplama Araçları

İyi oluş: Öğrencilerin son iki haftadır kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin toplam beş soru ile değerlendirilmiştir. Artan puanlar iyi oluştaki artışa işaret etmektedir. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı .85 bulunmuştur.

Akran İlişkileri: Öğrenciler tarafından akranlarla ilişkilerin ne kadar olumlu algılandığı 5'li Likert tipi ölçekle ölçülmüştür. Puanlardaki artış olumlu algılanan akran ilişkilerinin düzeyinin arttığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı .85 bulunmuştur.

Okula bağlılık: Öğrencilerin verilen durumlara ne kadar katıldıklarını belirtmelerinin istendiği 5'li Likert tipi ölçekle değerlendirilmiştir. Ölçekte toplam altı soru bulunmaktadır. Puanlardaki artış okula bağlılık düzeyinin arttığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı .74 bulunmuştur.

Öz-kontrol: Öğrencilerin kişisel hedeflere ulaşmak için dikkati dağıtan şeylerden ve ani dürtülerden kaçınabilme düzeylerini ölçmeye yönelik 5'li Likert tipi ölçekle değerlendirilmiştir. Puanlardaki artış öz-kontrol düzeyinin arttığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı .73 bulunmuştur

Yılmazlık: Kaygıyı düzenleme ve problemleri çözerken sakin kalmada öğrencinin ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi amaçlayan 5'li Likert tipi ölçekle ölçülmüştür. Puanlardaki artış yılmazlık düzeyinin arttığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı .76 bulunmuştur.

Verilerin analizi

Araştırma sorularının yanıtlanmasında hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. İlk aşamada öz-kontrol, yılmazlık gibi iki ayrı kişilik özelliği modele dahil edilmiştir. İkinci aşamada ise okula bağlılık ve algılanan akran ilişkileri olmak üzere iki çevresel değişken modele eklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre iyi-oluşu ilk aşamada sırasıyla öz-kontrol (β= .35, p<.001) ve yılmazlık (β= .25, p <.01) yordamıştır ($F(2,143)$= 23.579, p <.001). Bu iki değişken, iyi-oluşun %25.1'ini açıklamaktadır. İkinci aşamada modele dahil edilen algılanan akran ilişkileri (β= .24, p <.001) ve okula bağlılık (β= .20, p <.001), iyi oluşu açıklamaya anlamlı düzeyde %11.6'lık katkı sağlamıştır (p <.001).

Tablo 1

Göçmen öğrencilerin iyi oluşunu kişisel düzeyde öz-kontrol ve yılmazlık, çevresel düzeyde okula bağlılık ve akranlarla ilişkiler yordamaktadır. Alanyazınla tutarlı bu bulgular (Bernecker & Becker, 2021; Masten, 2014) zorluklara rağmen uyum sağlayabilen yani yılmazlık gösteren ve olası çatışma durumlarında dürtüsel hareket etmeyip planlı davranabilenlerin göç ettikleri topluma daha iyi uyum sağladıklarını düşündürmektedir. Bu kişisel özelliklerin yanı sıra, çevresel etkenler, yani ergenin yaşamında önemli yer tutan akranlarla ilişkilerin iyi olması ve okula bağlılık iyi oluştaki değişimin önemli bir kısmını açıklamaktadır. Ev sahibi toplumun temsilcisi olan akranların kendisini kabul etmeleri,

göçmen ergen için bulunduğu topluma kabul edildiğini düşündürebilir. Okula bağlılık, göçmen ergen için okulun önemini göstermektedir. Başka çalışmalarda okula bağlılığın önemini desteklemiştir (Motti-Stefanidi & Masten, 2013; Motti-Stefanidi vd., 2020). Sonuçlar, göçmen ergenlerin ev sahibi topluma uyumunun desteklenmesinde ayrımcılıktan uzak, kabullenici bir okul ortamı yaratılması ve anlamlı bir okul yaşantısını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: PISA, Göçmen öğrenciler, İyi-oluş, okula bağlılık, yılmazlık, akran ilişkileri, öz-kontrol

Kaynakça

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019).Support for autonomy at school predicts immigrant adolescents' psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health*, *21*(4), 761-766.

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2020).Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, *31*(2), 172-191.

Atalan Ergin, D., & Akgül, G. (2021).Academic Well-Being of Immigrants with Pre-Migration War Traumas: The Role of Parents, Teachers and Language Proficiency. *The American Journal of Family Therapy*, 1-21.

Bernecker, K., & Becker, D. (2021).Beyond self-control: mechanisms of hedonic goal pursuit and its relevance for well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *47*(4), 627-642.

Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012).Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. Journal of Youth and Adolescence, 41(11), 1409–1425.

Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012).School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(4), 499–514.

Ergin, D. A. (2021).The effects of perceived discrimination, social support and ethnic identity on mental health of immigrant adolescents. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, *9*, 127-136.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993).The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, *62*(1), 60–71.

Guerra, R., Rodrigues, R. B., Aguiar, C., Carmona, M., Alexandre, J., & Lopes, R. C. (2019).School achievement and well-being of immigrant children: The role of acculturation orientations and perceived discrimination. *Journal of School Psychology*, *75*, 104-118.

International Organization for Migration (2022).*World Migration Report.* https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/

Lovato, K., Lopez, C., Karimli, L., & Abrams, L. S. (2018).The impact of deportation-related family separations on the well-being of Latinx children and youth: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, *95*, 109-116.

Masten, A. S. (2014).Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, *85*(1), 6-20.

Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013).School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, *18*(2), 126–135.

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Mastrotheodoros, S., & Asendorpf, J. B. (2020).Longitudinal interplay between peer likeability and youth's adaptation and psychological well-being: A study of immigrant and nonimmigrant adolescents in the school context. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(5), 393-403.

OECD (2019).*PISA 2018 assessment and analytical framework PISA. OECD Publishing*

Mülteciler Derneği (2022).Number of Syrians in Turkey. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/

Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rosario Rueda, M., & Posner, M. I. (2003).Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, *71*(6), 1113-1144.

Ryff, C. D. (1989).Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069.

Voight, A., Hanson, T., O'Malley, M., & Adekanye, L. (2015).The racial school climate gap: Within-school disparities in students' experiences of safety, support, and connectedness. *American Journal of Community Psychology*, *56*, 252-267.

COVID-19 Kapanma Sürecinde Psikolojik İyi Oluş Hâli: Yeni Bir Kavram Olarak İş Kaynaklı "Nörolojik Yük"

Mehmet Semih Summak — Gaziantep Üniversitesi

Neytullah Karakurt — Gaziantep Üniversitesi

Halil İbrahim Aktaş — Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

COVID-19 pandemisinin ortaya çıkması ve ardından sosyal alanlarda hareketlilik ve fiziksel mesafeye getirilen kısıtlamalar, eğitim çalışanlarının günlük rutinlerini ve psikolojik sağlıklarını etkiledi. Ryff'in (1989) iyi oluş teorisi, COVID-19 karantina döneminde öğretmenlerin ve yöneticilerin psikolojik iyi oluş hallerinin (wellbeing) özünü anlamada kuramsal çerçeve olarak alınmıştır. Araştırma sürecinde doğaçlama olarak ortaya çıkan ve çalışmayı yönlendiren soru şuydu: "Psikolojik iyi oluş hâli algısı belli bir eşik düzeyin altında ise bu durumu nasıl tanımlarız ve bu yetersizlik hâlinin olası nörolojik sonuçları ne olabilir?

Yöntem

COVID-19 kurumsal kapanma sürecinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş hâllerinin özünü anlamayı amaçlayan bu nitel araştırmada fenomenolojik bir yaklaşım kullanmıştır. Veriler, "zengin veri kaynağına" ulaşmak için iki ardışık döngüde toplanmıştır. İlk etapta yarı yapılandırılmış bir protokol ile 40 katılımcıdan elektronik ortamda ön-veriler toplanmıştır. İkinci etapta araştırmanın katılımcıları üç öğretmen ve bir yönetici (n=4) olarak belirlenmiştir. Son etap katılımcılara çevrimiçi görüşme yöntemiyle ulaşılmış ve veriler üzerinde tematik çözümleme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar, dijital ortamlarda çalışmadan kaynaklı duygu durum olumsuzluklarını, artan stres seviyeleri, engellenmişlik hissi, kaygı, yetersizlik duygusu, çalışma ortamında kontrolün kaybedilmesi ve öfke olarak betimlemişlerdir. Olumlu bağlamda ise umut, iyimserlik ve vicdani rahatlık gibi duyguları deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Bulgular, psikolojik iyi oluş hâlinin yok denecek kadar düşük olmasının nörolojik bir yük olarak kavramsallaştırılabileceğini, çünkü katılımcıların duygu durum deneyimlerinin iyi oluş hâlini temsil etmede çok yetersiz kaldığını göstermiştir. Katılımcıların bu süreçteki deneyimlerinin ortak paydası, işyeri kaynaklı iyi oluş halinin yetersiz olduğu durumlarda olası nörolojik bir yükün ortaya çıkmasıdır. İşle ilgili nörolojik yükün tanımlanması– iyi oluş sınırlarının ötesinde- disiplinlerüstü (transdisciplinary) araştırma alanları açarak örgütsel sinirbilime (organizational neuroscience) daha fazla katkıda bulunabilecektir. Araştırmanın önemi böyle bir açılıma aracılık edebilme potansiyelindedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Psikolojik İyi Oluş, Nörolojik Yük, Örgütsel Sinirbilim.

Kaynakça

Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19pandemic affect teacher wellbeing? (CEPEO Working Paper No. 20-15). Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL, https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:20-15.

Cülha, A., Atlı, H., & Doğan, Ü. (2021). Pandemi döneminde öğretmenlerin psikolojik durumları. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2): 83–99.

Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Yastı, S.Ç., & Bedir, N. (2021). Teachers in COVID-19period: Psychological effects, practices and career needs. *Turkish Journal of Education,* 10(2): 157-177. https://doi.org/10.19128/turje.855185

Genç, M. F. & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4): 403-422.

Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020). Teachers' Emotion and identity work during a pandemic. *Frontiers in Education*. http://doi.org/ 10.3389/feduc.2020.583775.

Koşar, D. & Battal, B. (2021). COVID-19Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerde Yarattığı Psikolojik Güçlükler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 11(3): 1366-1384.

Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (Covid-19). *Social Health Behaviour*, 3(1): 1-2.

Karadeniz, G., & Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(22), 301-314.

MacIntyre, P., D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the COVID-19conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *ELSEVIER*, 94: 1-13.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). M. Bütün & S. B. Şirin (Çev. Eds.), E. Bukova Güzel & H. Demircioğlu (Çev.). Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler.Pegem.

Purwanto, A., Asbari, M., Fahlevi, M., Mufid, A., Agistiawati, E., Cahyono, Y. & Suryani, P. (2020). Impact of Work From Home (WFH) on Indonesian Teachers Performance During the COVID-19Pandemic : An Exploratory Study. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (5):6235 – 6244.

Riva, G., Wiederhold, B.K., Mantovani & F. (2021). Surviving COVID-19: The Neuroscience of Smart Working and Distance Learning. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 24(2):79-85.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology,* 57, 1069–1081.

Schleicher, A. (2020) The Impact of COVID-19on Education: Insights from Education at a Glance 2020. https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin

van Manen, M.(1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State Universty of New York Press.

World Health Organization (WHO). (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic.https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-COVID-19/novel-coronavirus-2019-ncov

Ergenlerde Akademik Başarı ve İnternet Kullanım Amaçlarının Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi

Filiz Akar

Yozgat Bozok Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dijitalleşme ve bilişim teknolojileri, covid pandemisi gibi krizlerin de etkisi ile çocuk ve gençlerin yaşamında önemli olumlu ve olumsuz etkilere neden olmuştur. Ergenlerin gerçek yaşamda ya da yüz yüze gerçekleştirdikleri etkinliklerin büyük çoğunluğu bilgisayar ya da cep telefonları aracılığıyla gerçekleştirilen sanal etkinliklere dönüşmüştür (Dursun ve Eraslan Tapan, 2018). Alanyazında teknolojinin sayısız yararlarının yanı sıra ergenlerde internet, oyun, sosyal medya bağımlılığı, siber zorbalık, fiziksel rahatsızlıklar; uyku bozuklukları, bilişsel işlevler, sosyalleşme ve ruhsal sağlık sorunlarıyla ilişkiler ortaya konulmaktadır (Aras, 2022; Monacis, Griffiths, Limone & Sinatra, 2021; Ostic vd., 2021). Davranışsal bağımlılıklar kapsamında sosyal medya bağımlılığı, gençlerde gittikçe yaygınlaşmaktadır. 32 ülkeden çeşitli yaş gruplarında 63 bağımsız örneklem grubunun incelendiği meta analiz çalışmasına göre ergenler, üniversite öğrencileri ve yetişkin gruplara göre en yüksek sosyal medya bağımlılığı görülen gruptur (Cheng, Lau, Chan, & Luk, 2021). Sosyal medya bağımlılığı, "bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler ile gelişerek kişinin hayatındaki özel, iş/akademik, sosyal alan gibi günlük yaşamının pek çok alanında meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma gibi problemlere yol açan psikolojik bir sorundur" (Tutgun-Ünal, 2015, 93); sosyal medyaya aşırı düşkün olmak, sosyal medyayı kullanmak için güçlü bir motivasyon hissetme, bireyin sosyal faaliyetlerini, kişilerarası ilişkilerini, iş-çalışmalarını, sağlık ve iyi olma halini bozacak ölçüde sosyal medyada çok fazla zaman ve enerji harcamaktır (Andreassen ve Pallesen, 2014). Alanyazında bireylerin gerçek yaşamda karşılanamayan benlik tasarımı, yalnızlık, onay, başarı gibi ihtiyaçlarının karşılanması için sosyal medyayı aşırı, sağlıksız kullanılma eğilimi oluşabildiği belirtmektedir. Katz, Blumler ve Guravitch'!e(1974) göre kullanımlar ve doyumlar teorisinde, medya doyum almak için amaç yönelimli olarak kullanılmakta ve tatmin sağlamaktadır(Akt. Tutgun-Ünal, 2015, 101). "Hızlı değişim ve yeniden yapılanma dönemi olan ergenlik, biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal değişimleri içeren çocukluktan yetişkinliğe geçişin gerçekleştiği gelişim dönemidir" (Üzbey Atalay, 2019). Erikson'un (1950) Psikososyal Gelişim Dönemleri kuramına göre de ergenlik, kimliğe karşı rol karmaşasının yaşandığı dönemdir. Bu bağlamda davranışlara yön veren içsel temel ihtiyaçların karşılanması ve bağımlılıklarla ilişkisinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Ergenlerde kendini gerçekleştirme, kimlik kazanma, benlik inşası, onaylanma, başarı, etkileşim gibi "fiziksel, psikolojik ve sosyal" ihtiyaçlar, davranışı yönlendirmede önemli rol oynamaktadır. Davranış, ihtiyaç, dürtü, güdü, davranış olmak üzere bir dizi etkileşim süreciyle oluşmaktadır. Davranışın ne yönde sergileneceğinin kaynağını oluşturan ihtiyaçlar, "bireyin gelişimi ve toplumla uyumlu bir etkileşim kurması ve devam ettirebilmesi için gereken önemli şartların eksikliği" dir (Baymur, 1994). Başarı ihtiyacı ise ergenlikteki temel psikolojik ihtiyaçlardandır. "Kişinin geçmişteki derecesini olduğundan yukarıya taşımak amacıyla üstün performans sergileme ve girişim isteğidir" (Karadayı, 2018, 13). Akademik başarı ihtiyacının karşılanması ergenlerde yaşam doyumuna katkı sağlayarak, bağımlılık eğilimlerini önleyici bir değişken olarak değerlendirilebilir. Teknoloji bağımlılıklarının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin çok sayıda çalışma varken; akademik başarı ihtiyacının bağımlılıklarla ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Araştırmalar akademik başarının teknoloji bağımlılıkları ve ruhsal sağlıkla ilişkili olduğunu göstermektedir. Akademik başarısı zayıf, orta, iyi olan öğrencilerin, akademik başarısı çok iyi olan öğrencilere oranla depresyon ve anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu (Kapuçi, 2016); fen lisesi öğrencilerinin diğer okullardaki öğrencilere göre daha az problemli internet kullandıkları bulunmuştur(Saruhan, 2019). Lise öğrencileriyle yapılan çalışmada ise akademik başarısı yüksek öğrencilerin orta-düşük olanlara göre internet bağımlılık puanlarının daha düşük olduğu(Yavuz, 2018); problemli internet kullanımının akademik güdülenmeyi negatif düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akbaba ve Kaya, 2022).

Diğer yandan ergenlerin akademik başarı algısı kadar, temel motivasyonel ihtiyaçları internet kullanım amaçları ile de ilişkilidir. Araştırmalar sanılanın aksine, ergenlerin interneti eğlence ve eğitim amaçlı kullanımları kadar, sosyalleşme, sosyal etkileşim, başarılı kimlik statüsü, yalnızlık, psikolojik ihtiyaçlarla ilişkili amaçlarla kullandığını ortaya koymaktadır (Akar, 2017; Ceyhan, 2010; Filiz, Erol, Dönmez & Kurt, 2014). Ergenlerde akademik başarı ve internet kullanım amaçlarının, teknoloji bağımlılıklarıyla ilişkisinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı ortaokul ve lise öğrencilerinin internet kullanım amaçları, akademik başarı ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ile internet kullanım amaçları ve akademik başarının, sosyal medya bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Ortaokul ve lise öğrencilerinin internet kullanım amaçları, akademik başarı ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ile internet kullanım amaçları ve akademik başarının sosyal medya bağımlılık düzeyi ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama türündedir. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, İnternet Kullanım Özellikleri Kişisel Bilgi Formu, İnternet Kullanım Amaçları Ölçeği (Akar, 2012) ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Öğrenci Formu (SMBÖ-ÖF) (Şahin, 2018) ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Yozgat İl merkezinde kamu okullarında eğitim gören 677 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler ile t-test, varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarı, dört alt boyut ve toplamda sosyal medya bağımlılık düzeyi (sanal tolerans, sanal iletişim, sanal problem, sanal bilgilenme) ile internet kullanım amaçlarının (Eğitim, Eğlence, psikolojik ihtiyaçlar, Sosyalleşme, Bilgilenme ve Genel kültür) beş alt boyutta ne düzeyde olduğunun; akademik başarı ve amaçlar ile sosyal medya bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konulması beklenmektedir. Ayrıca ortaokul ve lise öğrencilerinin, sosyal medya bağımlılığı ve internet kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerinin akademik başarı, okul türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, sosyal medyada geçirilen süre ile ilişkisine ilişkin ortaya konulan bulguların, yaygınlaşan aşırı-sağlıksız teknoloji kullanımının eğitim öğretim ortamlarının yönetimi ve önleyici mekanizmaların oluşturulmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya Bağımlılığı, Öğrenci, İyi olma hali, Eğitim Yönetimi

Kaynakça

Akbaba, T., & Kaya, M.(2022). Ortaöğretime devam eden öğrencilerde problemli internet kullanımının akademik güdülenmeye etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(33), 1-19.

Akar, F. (2017). Purposes and characteristics of internet use of adolescents. (Ergenlerin Internet Kullanım Amaçları ve Kullanım Özellikleri). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 7*(2), 257-286.

Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current pharmaceutical design, 20*(25), 4053-4061.

Aras, İ. (2022). *Sosyal medya bağımlılığı, erken dönem uyumsuz şemalar, narsisizm ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: Inkilap Kitabevi

Ceyhan, E. (2010). Problemli internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *10*(3), 1323-1355.

Cheng, C., Lau, Y. C., Chan, L., & Luk, J. W. (2021). Prevalence of social media addiction across 32 nations: Meta-analysis with subgroup analysis of classification schemes and cultural values. *Addictive Behaviors, 117*, 106845.

Dursun, A. Eraslan-Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(2), 128-140. DOI: 10.17679/inuefd.336272.

Erikson, E. H. (1950). Childhood and Society. USA: WW Norton Company.

Filiz, O., Erol, O., Dönmez, F., & Kurt, A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 3*(2), 26-28.

Karadayı, S. (2018). *Ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemindeki bireylerde yaşam doyumu, psikolojik ihtiyaçlar ve benlik algısı.* Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kapuci, Ö. (2016). *Üniversite öğrencilerinin depresyon ve anksiyete düzeylerinin internet kullanım amaçları ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Monacis, L., Griffiths, M. D., Limone, P., & Sinatra, M. (2021). The risk of social media addiction between the ideal/false and true self: Testing a path model through the tripartite person-centered perspective of authenticity. *Telematics and Informatics*, *65*, 101709.

Ostic, D., Qalati, S. A., Barbosa, B., Shah, S. M. M., Galvan Vela, E., Herzallah, A. M., & Liu, F. (2021). Effects of social media use on psychological well-being: a mediated model. *Frontiers in Psychology*, *12*, 2381.

Saruhan, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile karakter güçleri ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, O. (2018). Ergenlik döneminde internet bağımlılığının okul başarısı üzerinde etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(15), 1056-1080.

A Survey Development: Student Satisfaction in Online Education

Öykü Polat ODTÜ
Ayşe Öykü Gündüz ODTÜ
Buse Karakaş ODTÜ
Batuhan Cem Sarraf ODTÜ
Nihan Saniç ODTÜ
Ece Naz Baytek ODTÜ
Ömer Faruk Yankaç ODTÜ
Nureda Taşkesen ODTÜ
Berkan Demir Bartın Üniversitesi
Funda Barutçu Yıldırım Orta Doğu Teknik Ün.

ÖZET

Problem Durumu

Though online education has become a crucial part of education in the past years, it had been used for a long time; before it became necessary during the COVID-19 pandemic (Larreamendy-Joerns & Leinhardt, 2006). Due to COVID-19, a radical alteration was brought about in how the education system works. It is a fact today that online education has become an essential part of the lives of teachers and students.

One of the driving sources of the relatively sudden surge in those who use and or are affected by online education has been the COVID-19 pandemic, especially regarding higher education. As universities, alongside many other educational institutions around the globe, experienced a sudden push to offer their courses, not face-to-face, which they may not have been prepared to deal with, there began an ever-evolving process of online education. (Chakraborty et al., 2021). Online education has emerged as a viable option for maintaining the preexisting teaching activities in many regions worldwide throughout the pandemic (Paudel, 2021). Academic institutions within technologically sophisticated nations such as the United Kingdom, Turkey, the United States, and Japan have promoted their technological capabilities. Following the closure of numerous schools and universities for an extended time, authorities and institutions have been driven to employ alternate face-to-face teaching and learning methods to keep educational activities operational. These efforts resulted in a considerable change in the educational system as it moved to e-learning, essentially online education in higher education. (Paudel, 2021).

According to Ma et al. (2020), the improvement of online learning is linked to the student satisfaction level and must be reviewed to improve the learner's learning effect. Increasing student satisfaction is crucial for universities and colleges since these factors indirectly reflect their online learning systems (Rasouli et al., 2016). Numerous researches on student satisfaction in online learning have been done previously, and Simsek et al. (2021) have gathered the results of those studies to provide a complete view of the results. Their analyses showed that students overall have problems adapting to online education -distance learning- and prefer face-to-face learning. They state that students have difficulties regarding motivation, socializing, independent learning, and time management.

Some other studies were done during the pandemic similar to the current study, and they have a significant likelihood of continuing (e.g., Basilaia & Kvavadze, 2020; Chen et al., 2020). Many educational settings may continue the online education practices even in the post-pandemic time without any obligation, which emphasizes the significance of the current study and its possible contributions. Therefore, the current study aims to observe the online education practices through the lens of the students, differently from other studies, which include the perspectives of economy or sociology and the effects of online education on society itself (e.g., Adnan & Anwar, 2020; Zhukova et al., 2021). In the context of Turkey, it is pretty important to create and implement such questionnaires that assess students' satisfaction with online education for the improvement of the online educational tools and the enhancement of the online education applications' quality. With the current study, we aim to develop a survey that measures students' satisfaction with online education and contribute insight into how improvements can be made on the issue of this newly popularized education practice.

Yöntem

While developing Student Satisfaction in Online Education Survey, the steps suggested by DeVellis (2003) were followed: (1) The research team determined the content of the survey, (2) generated the item pool based on both literature, observation, and experiences (3), decided the format (4) took two expert opinions on the content, grammar, and clarity and did the suggested changes (5) validated the items, (6) administered the survey to a sample, (7) evaluated the items, and optimized the scale length.

University students who had experience in online education were the target population, and students with experience in online education from a university located in the central region of Turkey were the accessible population. The convenience sampling method was used to recruit participants. Data were collected with Student Satisfaction in Online Education Survey, including two sections. The first section includes demographic questions (gender, age, grade, faculty). The second section includes items related to different aspects of online education (i.e., Sharing video recordings of lectures with students, technology skills of faculty, online exams). These items are rated on a five-point scale ranging from (1) not at all satisfied to (5) extremely satisfied. There is also a 'not applicable' (NA) option for each item.

In the pilot study, data were collected by using an online survey platform from 370 university students (50.8% female, 46.9% male) whose ages ranged from 18 to 42 (M = 22.18, SD = 3.25). In the pilot study, exploratory factor analysis (EFA) with principal component and direct oblimin rotation with delta set at 0 and reliability analysis were conducted. In the main study, data were collected with the same procedure and method from 453 university students (54.3% female, 44.2% male, 1.5% other) whose ages ranged from 19 to 36 (M = 21.99, SD = 1.89) to conduct a Confirmatory Factor Analysis (CFA).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Necessary assumptions for EFA were checked. Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy was found as .92, which is above the threshold value of .60 (Tabachnick & Fidell, 2013). Bartlett's test of sphericity was found as significant, $\chi 2$ (1081) = 7169.79, p < .0. EFA was run with 48 items. Five items that did not load on any factors were removed. With the remaining items, five factors (*satisfaction from faculty*, *technological infrastructure*, *online courses*, *course load*, and *facilities provided by the university)* with eigenvalues greater than 1 were extracted, and they explained 51.61% of the variance. The Cronbach alpha coefficients for five dimensions ranged from .78 to .93, and it was .95 for the whole scale.

In the main study, data were collected from 453 university students to conduct CFA. However, 247 individuals replied as *not applicable* to more than 5% of the items; thus, they were removed from the data set (Hair et al. 2010). There were no univariate and multivariate outliers in the remaining dataset with 206 participants. CFA with the maximum likelihood method was applied. The results indicated that the data did not fit the model [$\chi 2$ /df = 2.28, GFI = .67, CFI = .76, RMSEA = .08].

Anahtar Kelimeler: online education, student satisfaction, survey development, university students, higher education

Kaynakça

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology, 2*(1), 45-51. https://doi.org/10.33902/JPSP

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-COV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, *5*(4), 1-9. https://doi.org/10.29333/pr/7937

Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., & Arora, A. (2021). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior & Emerging Technologies*, *3*(3), 357–365. https://doi.org/10.1002/hbe2.240

Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J., & Cong, G. (2020). Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the COVID-19 pandemic. *Healthcare*, *8*(3), 200. https://doi.org/10.3390/healthcare8030200

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. (2nd ed.). Sage.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.

Larreamendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). *Going the distance with online education. Review of Educational Research, 76*, 567–605. https://doi.org/10.3102/00346543076004567

Ma, Y., Xu, G., Li, J., & Xie, E. (2020). The influence factors analysis of instructional interaction on college students' satisfaction in online education based on the ACSI Model. *2020 International Conference on Information Science and Education (ICISE-IE)* (pp. 219–222). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICISE51755.2020.00054

Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges, and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE), 3(2),* 70-85.

Rasouli, A., Rahbania, Z., & Attaran, M. (2016). Students' readiness for e-learning application in higher education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *4*(3), 51-64.

Simsek, I., Kucuk, S., Biber, S. K., & Can, T. (2021). Online learning satisfaction in higher education amidst the Covid-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, *16*(1). 247-261. https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/561

Tabachnick B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Zhukova, O., Ivanenko, L., Mandragelya, V., & Janužis, G. (2021). Challenges of online education: What society expects from teachers. *Proceedings of the International Scientific Conference*, *5*, 522–532. https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6285

The Relation Between Metacognitive Awareness and Regulation

Ömer Tuğşad Akgül

İzmir Demokrasi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

One of the 21st century skills has to do with thinking, and maybe it is about *thinking about thinking*, which is metacognition. The research on metacognition show that metacognition enhances better learning (Veenman et al., 1997) and it might be an important indicator of the difference between high and low achievers (Paris and Jacobs, 1984). The research also demonstrate that metacognition can be successfully taught (Schraw, 1998; Pintrich, 2002; Veenman et al., 2006; Zohar and Ben David, 2009; Ozturk, 2015). This is to say that if we successfully manage to teach metacognition in classrooms through metacognitive instruction and materials promoting metacognition, student achievement will be positively affected by that. However, research in the national context does not really support the idea that metacognition is effectively taught at schools (İnce and Duran, 2013; Sulak and Behriz, 2018; Erdağı Toksun and Toprak, 2019; Yemenici and Ulu, 2020). Some studies abroad found out that teaching metacognition is not very common in class or not effectively performed since the instructors have hard time due to lack of their competencies and pedagogies of metacognition and external factors such as, crowdedness of classrooms, time and place limitations and appropriate materials (Duffy, 1993; Fisher, 2002; Kerndl & Aberšek, 2012). In line with these studies, studies on students' metacognitive awareness levels and skills demonstrate poor results especially in national context (Öksüz et al., 2015; Altunkaya and Sülükçü, 2018; Sevgi and Çağlıköse, 2020). So, the overall picture of metacognitive instruction of teachers and metacognitive awareness levels and skills of students is not very optimistic in Turkey. As mentioned above, it seems that metacognitive instruction is not effectively practiced at schools in Turkey. One might argue that another reason for that could be not taking into account students' individual differences, that is to say, some students might suffer from availability deficiency of metacognition while some might suffer from production deficiency of metacognition. The first refers to the lack of metacognitive knowledge and skills in students' learning repertoire so the metacognitive instruction should start from the base level, and the latter refers to the failure to use their certain levels of metacognitive knowledge and skills due to issues such as, task anxiety, task difficulty, lack of motivation, etc. (Veenman et al., 2006). So, individual differences of students' metacognitive knowledge and skills should be an important factor to be considered when planning metacognitive instruction. In order to do that, we can examine students' metacognitive responsiveness levels and find out the different levels of sensitivity to metacognitive experiences, awareness and importance of metacognition in their eyes, and their curiosity to learn about it. One might argue that we can promote teaching metacognition more efficiently if we know what kind of stimuli evoke metacognitive responsiveness in students. For that matter, the aim of this study is to investigate how different components of metacognition predict metacognitive responsiveness. Therefore, classroom practices of metacognition may bear fruitful products or outcomes to enhance better learning.

Yöntem

This study is conducted in the quantitative realm by gathering data with survey from students. The desing of this study can be classified as correlational design, as it focuses on describing the relationship between two variables without interfering any of them (Fraenkel and Wallen, 2008). Since this research aims to examine how metacognitive responsiveness is influenced by various components of metacognition, it is best to describe it as a prediction study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Metacognitive responsiveness was categorized into three subdimensions by Meijer et al. (2013); sensivity to internal feedback (metacognitive experience), sensivity to external feedback, and curiosity of cognitive functioning and development. Findings might suggest that when a person is metacognitively responsive, they may be stimulated by an internal or external factor that requires them to regulate their metacognitive activity. Since metacognitive regulations include strategies for monitoring and checking cognitive processes, they can be influenced by metacognitive experiences, which are one's own thoughts and feelings about their cognitive functioning, to change or adapt new strategies (Flavell, 1979). So, students with higher metacognitive regulation skills would be more more metacognitively responsive to general

awareness and importance of metacognition. Because they may think that they have the tools to deal with the stimuli. One may know about the task or startegies, but not prefer to engage in it, as they might think that they cannot manage the demands.

Anahtar Kelimeler: metacognition, metacognitive awareness, metacognitive regulation, metacognitive, knowledge, metacognitive responsiveness

Kaynakça

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.

Zohar, A., & Ben David, A. (2009). Paving a clear path in a thick forest: A conceptual analysis of a metacognitive component. *Metacognition and Learning*, *4*(3), 177-195.

Ozturk, N. (2015). A Short Revıew of Research on Metacognıtıon Training Wıth Elementary Students. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, *5*(3).

İnce, Y., & Duran, E. (2013). Examination of the opinions elementary teachers on reading comprehension strategies and the use of such strategies. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *1*(1), 9-19.

Sulak, S. E., & Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, *8*(2), 393-407.

Erdağı Toksun, S., & Toprak, F. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, *8*(2), 1137-1157.

Yemenici, A. İ., & Ulu, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(4), 1406-1420.

Duffy, G. G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, *94*(2), 109-120.

Fisher, R. (2002). Shared thinking: metacognitive modelling in the literacy hour. *Reading*, *36*(2), 63-67.

Kerndl, M., & Aberšek, M. K. (2012). Teachers' competence for developing reader's reception metacognition. *Problems of Education in the 21st Century*, *46*, 52.

Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(4), 2502-2517.

Sevgi, S., & Çağlıköse, M. (2020). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(1), 139-157.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, *22*(3-4), 255-278.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 76-82.

Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: the teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 403-413.

Lin, X., Schwartz, D. L., & Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational psychologist*, *40*(4), 245-255.

Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and individual differences*, 15(2), 159-176.

Meijer, J., Sleegers, P., Elshout-Mohr, M., Daalen-Kapteijns, M. V., Meeus, W., & Tempelaar, D. (2013). The development of a questionnaire on metacognition for students in higher education. *Educational Research*, *55*(1), 31-52.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.*

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.

Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Farkındalıkları ve Bu Farkındalıkları Arttırmaya Yönelik Eğitim Programı İçerik Önerisi

M. Siyabend Kaya

Psikoloji University of Reading

ÖZET

Problem Durumu

Disleksi her beş çocuktan birinde görülen, kelimeleri doğru veya akıcı bir şekilde ifade edeme, zayıf yazım becerisi ile ilgili zorluklarla karakterize olan nörobiyolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür (Sümer Dodur ve Altindağ Kumaş, 2021). Sınıf öğretmenlerinin disleksili bireylere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğu (Balcı, 2019) ve dolayısıyla bu bireylere yönelik herhangi bir özel çalışma yapamadıkları bilinmektedir (Aslan, 2016). Bu nedenle bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin disleksili bireylerin fark edilmesine, gerekli yerlere yönlendirebilmesine ve bu bireylerle çalışabilmesine yönelik ne tür bir ihtiyaç içerisinde olduklarını öğrenmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma, deyim yerindeyse bu işin mutfağında çalışan sınıf öğretmenlerinin önerileri olmadan oluşturulan eğitim programlarını eleştirmekte, hazırlanacak eğitim programlarında öğretmen görüşlerine yer verilmesinin bir zorunluluk olduğunu iddia etmektedir. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma disleksiye yönelik geliştirilecek bir eğitim programında, öğretmenlerin ne tür içeriklere ihtiyaç duyduğunu keşfetmeyi planlamaktadır.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin farkındalıklarını ve ihtiyaç duydukları bir eğitim programında ne tür bir içeriğin olması gerektiğini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları karşılaştırma yapmayan, keşfetmeye çalışan bir araştırma yaklaşımdır. Bu nedenle bu deseni kullanan araştırmacılar hipotez testiyle ilgilenmez, keşfetmeyi amaçladığı davranış ve olayları kategorileştirerek anlamaya çalışır (Hancock & Algozzine, 2017). İçerik analizine dayalı olarak incelenen bu betimsel çalışmada sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgileri, görüşleri, yetkinlikleri, bu konuda herhangi bir eğitim alıp almadıkları, ihtiyaçları doğrultusunda nasıl bir eğitim içeriği oluşturulması gerektiğiyle ilgili sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda 10 sınıf öğretmeniyle yaklaşık dokuz ile 32 dakika arasında süren görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme esnasındaki veri kayıplarını önlemek için de ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu ses dökümlerinin deşifresinden elde edilen 22.536 kelime içerik analizi tekniği ile incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özetle ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin genel olarak disleksiyi tanımaya yönelik formel herhangi bir eğitim almadıkları, disleksi hakkında yeterli donanımlarının olmadığı ve dolayısıyla bu problemi deneyimleyen öğrencileri için herhangi bir özel eğitim metodu/stratejisi uygulayamadıkları, bu sorunları genellikle okul psikolojik danışmanları aracılığıyla çözmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte yeterli olmasa da öğretmenler bu konuda öğrendikleri bilgilerin önemli bir kısmını izledikleri filmlerden (örn, Her çocuk özeldir!) elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak, öğretmenler "disleksili bireylerin tanınmasına yönelik hizmetiçi eğitimler" düzenlenmesi gerektiğini belirtmişler ve bu eğitim içeriğinin aşağıdaki modülleri içermesi gerektiğini vurgulamışlardır:

1- Disleksinin ne olup ne olmadığını kısa ve net bir biçimde anlatan kuramsal bir içerik.

2-Bu bireylerin dislektik olup olmadığı hakkında fikir veren bir ölçme aracı.

3- Bu bireylere nasıl yaklaşılması gerektiğini anlatan bir yönerge.

4- Disleksili bireylere yönelik özel bir eğitim planının nasıl oluşturulması gerektiğine dair bir kılavuz.

5-Velilerin bu konuda yeteri kadar bilgilendirilmesini sağlayan bir içerik.

Anahtar Kelimeler: Disleksi, öğretmen görüşleri, öğretmen yeterliği, disleksi eğitim içeriği

Kaynakça

Aslan, Y. (2016). Dyslexia knowledge of classroom teachers and studies for students with dyslexia. *Electronic Turkish Studies, 11*(3). 237-254.

Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi, 20*(1), 162-179.

Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*: Teachers College Press.

Sümer Dodur, H. M., & Altindağ Kumaş, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 593-609.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğrencilerin Gözünden Göç Olgusu ve Göçmenlik

Yavuz Ercan Gül

Kırgızistan Türkiya Manas Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin göç ve göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Göç etmek zorunda kalan insanlar bir çok insani temel haktan yoksun kalmaktadırlar. Bu temel ihtiyaçlar içerisinde barınma, gıda, giyecek, eğitim vb. bulunmaktadır. Özellikle eğitim ihtiyacı çocukların zihinsel gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Göçler göç edilen ülkeler için başta toplumsal yapının temel öğesi olan eğitim sistemlerinin ve özellikle ilköğretimin işleyişinin bozulması, yetersizleşmesi ve yaygınlaştırılamaması anlamına gelmektedir (Kaştan, 2015). Göçe maruz kalan çocukları ise kültüre ve öğrenim ortamına uyum sağlamada bazı sorunlar beklemektedir. Bu tür çocuklar kendilerini sınıfta yabancı gibi hissettiklerinden diğer çocuklara göre daha fazla içe kapanırken, aynı zamanda tırnak yeme ve kekemelik gibi hastalıklar yaşamaktadırlar (Uluocak, 2009). Bu sorunların çözümü ve çocukların okullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmada sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerin göçle gelen öğrenciye karşı tutumu büyük önem taşımaktadır. Öğretmen tarafından daha yakın bir ilişki kurularak tanınan ve sınıf arkadaşları tarafından sıcak bir kabul gören göçmen öğrencilerin bu uyum sürecini daha kolay atlatacakları düşünülmektedir.

Yöntem

Modeli

Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen çalışmada görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çünkü nitel araştırma yönteminde sıkça tercih edilen görüşme tekniği kavramların ve olguların doğasını anlayabilmek için oldukça uygun bir tekniktir (Florczak, 2014). Nitel araştırma yaklaşımı doğal bir ortamda gelişen ve araştırmacının sahada yüksek düzeyde katılımı ile ayrıntıları keşfetmesini sağlayan etkili bir model olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2009). Bu tanıma uygun olarak çalışmada araştırmacının kendisi katılımcılardan birebir görüşme verilerini toplamıştır. Bu yöntemin seçilmesinin amacı göç olgusuna ilişkin öğrencilerin algılarının daha detaylı olarak keşfedilmesinin hedeflenmiş olmasıdır. Bu yol ile olgunun doğasını anlamak ve daha nitelikli veriler toplamak amaçlanmıştır. Görüşmede öğrencilerin anlayabileceği ifadelerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 3 erkek ve 17 kadın olmak üzere toplamda 20 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Öğrencilerin seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü ölçüt örnekleme konu hakkında derinlemesine bilgi sağlarken, aynı zamanda sağlıklı ve güvenilir bilgi edinilmesi için görüşülecek öğrencilerin seçiminde bazı ölçütler olmasını gerektirmektedir (Given, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde göçmen bir arkadaşı olması, farklı bir ülkede en az bir yıl bulunmuş olması şartları aranmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan toplamda 4 sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilmesinin nedeni sorulan soruların aynı olmasına rağmen katılımcıların kendi düşüncelerini ifade edebilmesine olanak tanıyor olmasıdır (Punch, 2013). Açık uçlu olarak hazırlanan sorular ile hem araştırmacı hem de öğrenciler konunun ayrıntılarına inebilmek için bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Böylelikle öğrencilerin göç olgusuna ilişkin görüşlerinin daha derinlemesine belirlenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi ve kodlamasında nitel veri çözümlemesinde sıkça tercih edilen MAXQDA 20 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. MAXQDA programının genel amacı nitel verileri veya bunun parçalarını sınıflandırmak, kodlamak ve kategorisel hale getirmek ve gerekirse nicelleştirmektir (Kuckartz ve Kuckartz, 2002). Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu ile elde edilen verilerin işlenmesinde Strauss (1987) tarafından da önerilen içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çünkü içerik analizi ham verilerden kodları ve kategorileri ortaya çıkarmaktadır (Patton, 2002).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç

Araştırmada üniversite öğrencilerinin göç ve göçmen olgusuna ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. bu amaç doğrultusunda katılımcılardan dört açık uçlu soru ile görüş alınmıştır. Katılımcıların ilk olarak görüş belirttikleri soru göçmenin kim olduğuna ilişkindir. Katılımcılar göçmeni iki kategoriye ayırarak, ülkesini tamamen terkedenler ve belirli bir süre için kendi ülkesinden ayrılanlar şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kendi zihinlerinde göçmen kavramını tam olarak oturtamadıklarını göstermektedir. Bunun yanında Kırgızistan'da erkeklerin büyük bir kısmının Rusya'ya çalışmak için gitmiş olması ve Rusya'da farklı ülkeden gelerek çalışanların göçmen (Migrant) olarak tanımlanmasının da katılımcıların görüşüne etki ettiği düşünülmektedir.

Katılımcılara yöneltilen kendilerini farklı bir ülkede düşünmeleri ve bu durumda ne tür zorluklar yaşayabilecekleri yönündeki soruya ise, katılımcılar iletişim, gıda, yasalar, din, ekonomik, ırkçılık gibi alanlarda zorluk yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların en çok üzerinde durduğu zorluk iletişim zorluğu olmuştur. İletişim yönünde görüş belirten katılımcılar özellikle resmi yerlerde işlerini kolayca yapamayacaklarından endişe etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları göç edebilecekleri yer arasında Çin olduğunu düşünerek, yeme içme konusunda zorluk yaşayacaklarına inanmışlardır. Kırgızistan'ın Çin ile sınır komşusu olmasının bu düşüncede etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında bazı katılımcılar yasaları bilmediklerinden hukuki zorluklarla karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Göç, göçmen, öğrenci görüşü, göçmen öğrenci, göçmen sorunları

Kaynakça

Florczak, K. L. (2014). Purists Need Not Apply: The Case for Pragmatism in Mixed Methods Research. *Nursing Science Quarterly*, 27(4), 278-282. Doi: 10.1177/0894318414546419.

Given, L., M. (Ed.). (2008). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. California: Sage Publications.

Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğiti Bilimleri Dergisi, 2(4), 216-229.*

Kuckartz, A. M. ve Kuckartz, U. (2002). Qualitative text analysis with MAXQDA. https://www.researchgate.net/publication/239926542_Qualitative_Text_Analysis_with_MAXQDA/references (21.03.2022)

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

Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage

Strauss, A. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kuram Odaklı Sorun Analizi: Romanlarda Üst Eğitim Kurumlarına Devam Etmeme Örneği

Yilmaz Tonbul
Ege Üniversitesi

Figen Ata Çiğdem
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde okula devamsızlık ve okul bırakma ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Devamsızlık ve okul terk oranları eğitime erişim bağlamında dikkate alınması gereken önemli göstergelerdir (ERG, 2016). Roman çocuklarda devamsızlık ve okul terk oranlarındaki yükseklik durumunun başlıca nedenleri arasında ekonomik durumlarının yetersizliği ve yoksulluğun yer aldığı (Akgün, 2004; Alp ve Taştan, 2011; Akkan, Deniz and Ertan, 2011; Genç, Taylan ve Barış,2015; İlik, 2016; Kabakli,2013; Mercan Uzun ve Bütün, 2015; Cerit ve Porsuk, 2020; Tor, 2017) görülmektedir. Yoksulluğun önemli bir etken olduğunu destekler nitelikte Akkan, Deniz ve Ertan (2011) tarafından sahada yapılan araştırmada Romanların emek piyasası ile ilişkilerini en iyi tanımlayan ifadenin 'çalışan yoksullar' olduğu belirtilmektedir (Genç, Taylan ve Barış, 2015). Buna bağlı olarak çocukların küçük yaşta çalışmaları mevsimlik meslekler edinmeleri (Tor, 2017) Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam edememelerinde önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Alanyazında da benzer şekilde ailelerin özellikle kırsal bölgelerde tarlada çalışmak için ya da evdeki diğer kardeşlerinin bakım ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla dönemsel olarak okula göndermeme eğilimlerinin (Beegle, Dehejia ve Gatti, 2004; Lovejoy, 1923; Machado, Milcent ve Huguenin, 2013) olduğu ve bu durumun devamsızlıkta öne çıktığı belirtilmektedir.

Mercan ve Bütün (2015) genel anlamda devamsızlık, üst eğitim kurumlarına devam edememe sorunu değerlendirildiğinde ailevi, sağlık ve okul kaynaklı etkenler olmak üzere üç temel başlığın öne çıktığını belirtmektedir. Ancak alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde sorunların birçok alt nedenlerinin de olabildiği, dolaylı olarak etkileyen farklı değişkenlerin de yer alabildiği görülmektedir. Bu noktada sorunların analizinde kuram odaklı analizlere ve daha derinlemesine incelemelere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kuramların araştırmacılar tarafından kullanılması, olaylara geniş açıklamalar getirmede, eylemi yani uygulamayı yönlendirmede (Aydın, 2014), bir problemin çözümü aşamasında problemin analiz aşamasını kolaylaştırmada ve her yönden irdelenmesine yardımcı olmada önemli katkılar sunar (Miles, 2016: 6). Evers'a (1987) göre yeni bilim olarak adlandırılan doğal tutarlılık eğitim ve yönetim gibi farklı disiplinlerdeki kuramlarının diğer bilimlerle bütüncül olarak değerlendirilmesini gerektirdiğini savunmakta ve bilimsel bilginin ancak tutarlı ve bütüncül bir şekilde ele alınarak geniş bir yorumuna ulaşılabileceği görüşünü vurgulamaktadır. Tonbul (2021) eğitim kurumlarında yönetimsel sorunların analizinde birden çok kuramın ilişkilendirerek sorunun analizinde işe koşulmasının, sorunu anlamada ve çözüm önerileri geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, kuram odaklı analiz tekil bir kuramdan faydalanarak yapılabileceği gibi kuram demetlerinden faydalanılarak da yapılabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde Roman öğrenciler arasında okula devamsızlığın büyük bir sorun olduğu, Roman çocuklar üzerine yapılan tüm çalışmalarda devamsızlık ve erken okul terk oranlarının yüksekliğinin ve buna bağlı olarak üst eğitim kurumlarına devam etmeme durumunun ortak bulgu olarak (Akgün, 2004; Alp ve Taştan, 2011; Akkan, Deniz and Ertan, 2011; Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016; Genç, Taylan ve Barış,2015; İlik, 2016; Kabakli,2013; Kumcağız, Özcan ve Şahin, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2015; Cerit ve Porsuk, 2020; Tor, 2017; Yavuzak Taban,2010) karşımıza çıktığı görülmektedir. Yapılan alanyazın sınırlılıkları kapsamında bu soruna ilişkin kuramsal bir değerlendirmeye rastlanmadığı görülmüştür. Bu durumun önemli bir eksiklik olduğu ve bulgular ışığında kuram odaklı analizi yaklaşımının soruna çok boyutlu ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, literatüre kuram demetleri kullanılarak kuram odaklı bir analiz yaklaşımını kazandırma ve Romanlarda üst eğitim kurumuna devam etmeme sorunu örneği üzerinden bir kuramsal çözümleme yapılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın modeli, çalışma materyali, veri toplama ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma temelinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, araştırmada nitel araştırma desenlerinden belge tarama yöntemi kullanılmış, veriler alanyazından elde edilmiştir. Bunun dışında Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam sorununa ilişkin tespit edilen alanlarda, kuramların nasıl işe koşulabileceği, araştırmacılar tarafından geliştirilen örnekler üzerinden verilmeye çalışılmıştır. Bu makalede veri kaynağı olarak Google Scholar ve YÖK tez veri tabanında bulunan lisansüstü tezler, uluslararası ve ulusal indekslerde taranan hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler, bildiriler ve raporlar kullanılmıştır. Araştırma soruları belirlenmiş ve bu sorular çerçevesinde kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bulunan bilgilerin sentezi aşamasında ise kuramlara ilişkin birçok kaynaktan faydalanılmaya çalışılmıştır.

Çalışma materyali

Araştırmada kullanılan materyaller "roman çocuklar" "devamsızlık" "eğitime erişim" "terk" anahtar kelimeleri ile Google Akademi, Ulusal tez merkezi, Researchgate ve Ege Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanı içerisinde aramalar yapılmıştır.

Veri Toplama ve Analizi

Veri analizinde tematik içerik analizleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde doğrudan bir konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanmasını amaçlanmaktadır (Ekiz, 2017). Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Buradaki amaç elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. İçerik analizi yoluyla verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işleri, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizinde betimleme, örnekleme ve ilişkilendirme yoluna gidilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam sorununa ilişkin tespit edilen alanlarda, kuramların nasıl işe koşulabileceği, araştırmacılar tarafından geliştirilen kuram analiz algoritması temelinde örnekler üzerinden verilmeye çalışılmıştır. Analiz aşamalarında betimleme, örnekleme ve ilişkilendirme yoluna gidilmiştir. Veri kaynağı olarak, Google Scholar ve YÖK tez veri tabanında bulunan lisansüstü tezler, uluslararası ve ulusal indekslerde taranan hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler, bildiriler ve raporlar kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam sorunu kapsamında ekonomik durum, çocuk işçiliği (mevsimlik meslekler), öğrenci başarı durumu, okulda dışlanma, aşağılanma ve ayrımcılık başlıklarının öne çıktığı görülmüştür. Araştırmacılar tarafından kuramsal analiz algoritması oluşturulmuştur. Bu bağlamda Roman çocukların üst eğitim kurumlarına devam sorunu analizinde Kaos, Alan, Sosyal Adalet, Gündem Belirleme ve Sapma Kuramları olmak üzere beş kuramdan oluşan bir kuram demeti belirlenmiştir. Her bir kuramın varsayımları sorulara dönüştürülmüş, ilgili sorunlar temalaştırılmış ve alanyazından bulgularla desteklenerek analiz sonunda araştırmacılara ve uygulayıcılara çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Romanlar, Kuramlar, Devamsızlık, Dezavantajlı Gruplar

Kaynakça

Akgün, S. (2004). *İlköğretim 8. sınıfta öğrenim görmekte olan Roman çocukların bir üst öğrenime devam etmelerini engelleyen faktörler* (Antalya Zeytinköy Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Akkan, B. E., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). Sosyal dışlanmanın Roman halleri. *İstanbul: Sosyal Politika Forumu.*

Alp, S. ve Taştan, N. (2011). Türkiye'de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın gizlenmesi raporu: 1 Ocak 31 Temmuz 2010. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf , Erişim 26.02.2022

Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Gazi Kitabevi.

Beegle, K., Dehejia, R., & Gatti, R. (2004). Why should we care about child labor? The education, labor market and health consequences of child labor. National Bureau of Economic Research, Cambridge.

Cerit, Ç., & Porsuk, A. Ö. (2020). Roman çocukları ve okula devamsızlıkları: Kırklareli'de bir okul örneği. *Humanistic Perspective*, *2*(3), 283-295.

Diktaş, A., Deniz, A.Ç. ve Balcıoğlu, M. (2016). Uşak'ta yaşayan Romanların Türk eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5*(4), 1121-1142.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2016). A situation analysis of inclusive education in secondary schools. http://en.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/UnicefDurumAnaliziRaporENG.08.06.16.web_.pdf, Erişim, 27.02.2022

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (Beşinci baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Evers, C. W. (1987). Naturalism and philosophy of education. Educational Philosophy and Theory, 19(2), 11-21.

Genç, Y., Taylan, H. H., & Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies(JASS)*, 33, 79 – 97.

İlik, B. (2016). Türkiye'de Roman yurttaşların sorunları ve çözüme ilişkin çalışmalar: Romanların yoğun olarak yaşadığı alanlarda sosyal içermenin desteklenmesi operasyonu için teknik destek projesi (SİROMA), Ankara https://docplayer.biz.tr/49068264-Turkiye-de-roman-yurttaslarin-sorunlari-ve-cozume-iliskin-calismalar.html Erişim 27.02.2022.

Kabakli, N. (2013). *Barbaros ve Yeni Sahra Roman çocuklarının okullaşma süreci: Ebeveyn görüşleri,* Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kumcağız, H., Özcan, Ö., & Şahin, C. (2018). Roman çocukların okul devamsızlığına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri ve çözüm önerileri. Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 1(1), 54-85.

Lovejoy, O.R. (1923). Child labour and education. *Journal of Education, 97*(24), 656-659.

Machado, D. C., Milcent, C., & Huguenin, J. (2013). School absenteeism, work and health among Brazilian children: Full information versus limited information model. *EconomiA, 14*, 46-60.

Malcolm H., Wilson V., Davidson J. & Kirk S. (2003). Absence from School: A Study of its causes and effects in seven LEAs. *The SCRE centre, University of Glasgow, Department for education and skills,* Research Report: 424.

Mercan Uzun E. ve Bütün E., (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), Doi: 10.21020/husbfd.288505

Miles, J. (2016). *Yönetim ve organizasyon kuramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Rowley, J. & Slack, F. (2004). Literatür taraması yapmak. Management Research News, 27(6), 31-39, https://doi.org/0.1108/01409170410784185.

Tonbul, Y. (2021). *Eğitim kurumlarında yönetimsel sorunların analizi için kuram rehberi*. Anı Yayıncılık.

Tor, H. (2017). Roman çocukların okul başarısızlığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 91-98.

Yavuzak Taban, E. (2010). Roman Öğrencilerin Eğitime Erişimleri (Fatih İlçesi Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Ailelerin Çocuklarının Eğitim Hizmetlerine Erişimlerinin Koronavirüs Salgını Sürecindeki Değişimi

Nilay Keskin Samancı — Erbakan Üniversitesi

Gözde Polatkal — Eğitim Atölyesi Kalkınma Atölyesi Koop.

Buse Ceren Otaç — Sosyoloji Kalkınma Atölyesi Koop.

ÖZET

Problem Durumu

Koronavirüs salgını sebebiyle, yoğunluklu olarak 2020 yılının Mart Ayı'nın ikinci haftası ve sonrasında pek çok ülkede okulların kapatılmasına karar verilmeye başlanmasıyla birlikte dünya genelinde iki milyona yakın öğrenci (okul öncesinden yüksek öğrenim seviyesine toplam öğrenci sayısının %92'si) okullarından uzak kalmıştır (UNESCO, 2020). Salgının dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitim hizmetlerinin yeniden şekillendirilmesine ve yeni stratejiler geliştirilmesine yönelik yarattığı ihtiyaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 16 Mart 2020 tarihinden itibaren yükseköğretime ve örgün eğitime üç hafta ara verildiğini duyurmuş, bir hafta sonrasında ise uzaktan eğitime geçilerek eğitim dönemine devam kararı almıştır. Bu süreçte eğitim öğretim hizmetlerinin kesintiye uğramaması amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) kanalları aracılığıyla öğrencilere ulaşmaya yönelik hazırlıklar yapılmıştır. İki haftalık kısıtlı zaman içerisinde ilk video çekimleri Türkçe, matematik, hayat bilgisi, İngilizce gibi temel dersler için yapılmış ve öğrenciler uzaktan eğitim dersleri ile buluşturulmaya çalışılmıştır. Virüsün yayılma hızına paralel olarak artan vaka sayıları dikkate alınarak MEB tarafından art arda gelen yüz yüze eğitime geçişi erteleme kararları son olarak yaz tatiline kadar uzatılmıştır.

Uzaktan eğitim, öğrencilerin öğretim ve kaynaklardan zaman ve mesafe olarak uzaklaştıkları durumlarda ortaya çıkan öğrenme ihtiyacını karşılamak için kullanılan; farklı fiziksel, teknolojik ve eğitsel bileşenleri içeren eğitim faaliyetleridir. Çoğu eğitim faaliyetinde olduğu gibi, uzaktan eğitimin amacı, okulların öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmak ve öğrencilerin bilgilere daha etkin bir şekilde erişimlerini ve okulda öğrendiklerini yaşadıkları dünyaya uygulamalarını sağlamaktır (Chen, 2010). Eğitimde teknoloji entegrasyonunun ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin ekonomik rekabet edilebilirliği sağlayacağı, öğrenme-öğretme problemlerine ve eşitsizlik, sınıflar arası adaletsizlik vb. konularda çözüm sağlayacağı varsayılmaktaydı (Collins & Halverson, 2009; Cuban, 2001). Ancak koronavirus salgını nedeniyle geldiğimiz noktada dünya genelinde uzaktan eğitimin "beklenti ve kullanılan araçlar arasındaki uyumsuzluklar", acil/kriz dönemlerine yönelik bir kriz yönetimi planının olmaması" ve "sosyo-ekonomik sınıflar arasındaki ve kırılgan gruplardaki eşitsizlikler" gibi unsurlar bakımından hedefine ulaşılabilirliği konusunda sorgulanması ihtiyacı doğmuştur. Özellikle kırılgan gruplar dikkate alındığında, uzaktan eğitime erişme imkânı olmayan veya sınırlı erişim imkânı olan grupların, içinde bulundukları dezavantajlı koşullar dolayısıyla dersleri düzenli takip edemedikleri öngörülmektedir. Eğitim hizmetlerine erişimde var olan eşitsizliklerin artması ve derinleşmesi yönünde risk oluşturan bu durumun izlenmesi ve desteklenmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Alpago ve Alpago; 2020; Arı ve Kanat, 2020; ILO ve UNICEF; 2020).

Ülkemizde mevsimlik gezici tarım işçisi (MGTİ) aileler, yoğunluklu olarak mart ve nisan aylarında yerleşik ikamet şehirlerini terk ederek işin bulunduğu bir başka yerleşim yerine aile halkının tümü ile birlikte göç etmektedirler. Bu göç süreci ortalama 5-8 ay sürmekte ve genellikle kasım ayında sürekli yaşadıkları yerleşime geri dönmektedirler (Uysal ve diğ., 2016). Eğitim-öğretim takvimi ile örtüşmeyen bu yaşam ve çalışma döngüsü nedeniyle, işçilerin yanında göçe dahil olmak zorunda kalan okul çağındaki yüzbinlerce çocuk eğitim yılı sona ermeden okullarını terk etmek zorunda kaldığı gibi bir sonraki eğitim yılında da göçün bitiş tarihine bağlı olarak sürece gecikmeli katılmaktadırlar. Bununla birlikte Türkiyeli ve göçmen (özellikle Suriyeli) ailelerin çocukları; dil problemi, belge ve kimlik eksikliği, cinsiyete bağlı engeller (12 yaş ve üzeri kız çocuklarının ev işlerinde çalıştırılması ya da kardeş bakımı gibi sebeplerle eğitim hakkından mahrum bırakılması), sosyal dışlanmışlık, yerleşim alanları ile çadır alanları arasındaki uzak mesafeler nedeniyle okula erişim/ulaşım sorunu, göçmenlere uygun bir eğitim programının olmayışı gibi sebeplerle de okul dışında kalmaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı, yaşam ve çalışma koşullarındaki zorluklar ve temel insan hakkı olan hizmetlere (sağlık, eğitim vb.) erişimlerinin kısıtlılığı nedeniyle kırılgan grupların başında gelen MGTİ hanelerdeki çocukların koronavirüs salgını sürecinde eğitime erişim durumlarını incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma, mevsimlik gezici tarım işçilerinin, ailelerin ve çocukların koronavirüs salgınından sosyal, ekonomik, eğitim ve psiko-sosyal boyutlar açısından nasıl etkilendiğini anlamak için gerçekleştirilen "Koronavirüs Salgınının Mevsimlik

Gezici Tarım İşçileri, Aileleri ve Çocuk İşçiliği Üzerine Etkileri Araştırması" başlıklı UNICEF projesinin "eğitim" boyutunda elde edilen bulguları kapsamaktadır. Araştırma nicel ve nitel araçların bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemine göre tasarlanmış ve iki temel aşamada gerçekleştirilmiştir: ilk aşamada 2020 Mart ayından itibaren dünyada ve Türkiye'de MGTİ ve söz konusu hanelerdeki çocukların eğitime erişimleri ile ilgili izleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiş, araştırmanın genel çerçevesi, yöntemi, çalışma sahası ve veri toplama araçları izleme çalışmaları doğrultusunda belirlenmiş ve saha araştırmasına başlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen haneler ve geçici çadır yerleşim yerleri amaçlı örneklem (purposive sampling) tekniği ve araştırmanın olanakları doğrultusunda belirlenmiştir.

Bu kapsamda ilk etapta yüz yüze anket uygulaması için Adana ve Mersin illerinde 50 haneden fazla hanenin olduğu ve Suriyeli göçmen hanelerin de yer aldığı geçici çadır yerleşim alanlarına odaklanılmıştır. Araştırma metodolojisi doğrultusunda saha araştırmasında kullanılmak üzere beş yöntemsel araç kullanılmıştır:

1. Anket uygulaması: Anket uygulaması için çalışan ya da okula giden 5 ila 17 yaşları arasında çocukları bulunan, Adana'da Karataş, Yüreğir, Seyhan, Yumurtalık ve Mersin'de Tarsus ilçeleri sınırları içinde kalan çadır yerleşim alanlarında yaşayan MGTİ hanelere (159 Türkiyeli ve 60 Suriyeli olmak üzere toplam 219 hanehalkı temsilcisi) odaklanılmıştır.
2. Derinlemesine görüşmeler A: Seçilen geçici çadır yerleşimlerinde yüz yüze anket uygulamasına katılan hanehalkı temsilcilerinden belirlenen anne, baba, 14 ila 17 yaş arasındaki oğlan ve kız çocuk olmak üzere dört farklı hane üyesiyle dördü Suriyeli hane olmak üzere toplam 20 hanede 57 derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir.
3. Derinlemesine görüşmeler B: Araştırmanın birinci aşamasında odak grup olan MGTİ olarak çalışan ailelerin bazılarının koronavirüs salgını nedeniyle bu yıl çalışmaya gitmediği tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda söz konusu hanelerden de temsilcilerin bir anlamda kontrol grubu olarak araştırmaya dahil edilmelerine karar verilmiştir. Bu kapsamda Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesinde ikamet eden 15 hanehalkını temsilen 20 kişiyle (13 kadın, 7 erkek) derinlemesine görüşmeler araştırmanın akademik uzmanları tarafından yapılmıştır. Söz konusu hanelere anket formu uygulanmamış, sadece belirlenen hanelerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.
4. Odak grup görüşmeleri: Anket uygulamasının yapıldığı Adana ve Mersin'deki geçici çadır yerleşim yerlerinde yaşları 8 ila 17 arasında değişen (toplam 20 çocuk) çocuklarla dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Anahtar kişi/kurum görüşmeleri: Araştırma kapsamında ayrıca mevsimlik tarımsal üretim konusunda akademi, yerel yönetim ve sivil toplum gibi farklı alanlardan deneyim sahibi anahtar kişi ve kurumlarla (toplam 25 kurum/kişi) görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ortaya koyduğu en önemli sonuçlar, halihazırda eğitime katılma ve/veya eğitime devam konusunda pek çok dezavantajı bulunan kırılgan gruplardan biri olan MGTİ ailelerin çocuklarının salgın ile eğitime erişim ve devamlılık konusunda yaşadıkları engellerin derinleşeceği ve uzun vadede bu engellerin eğitimden kopma ve çocuk işçiliğini artırma ile ilgili riskler taşımakta olduğudur.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, literatürde halihazırda MGTİ hanelerdeki çocukların eğitime erişimi önündeki engellere yönelik tespitler (hareketlilikten kaynaklı devamsızlık ve akademik başarısızlık, maddi imkansızlıklar, aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla çalışma, ulaşım ve sosyal sorunlar (dışlanma, akran zorbalığı vb.), ev işlerinde çalışma gibi ile paralellik göstermiştir (Şimşek ve Kırmızıtoprak 2013; Özer, Suna, Çelik ve Aşkar, 2020).

2020 yılında ILO ve UNICEF tarafından yayınlanan raporda, kırılgan gruplardaki milyonlarca çocuğun salgın nedeniyle çocuk işçiliğine sürüklenebileceği ve 20 yıldır kaydedilen ilerlemenin ardından ilk kez bu yıl çocuk işçiliğinde küresel bir artış görülebileceği uyarıları yapılmaktadır.

Bu tespitlerden hareketle, salgınının ekonomik dengeleri bozan ve kırılganlığı artıran durumları derinleştirmesi ve salgın tedbirleri kapsamında yüz yüze eğitime ara verilmesi gibi nedenlerle, halihazırda hareketlilikten kaynaklı devamsızlık, akademik başarısızlık, aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla çalışma ve sosyal sorunlar gibi engelleri de deneyimleyen MGTİ hanelerdeki çocukların kısa-orta vadede eğitime erişimlerini engelleyebileceği ve uzun vadede eğitimden kopmalarına sebep olabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mevsimlik gezici tarım işçiliği, eğitime erişim, kırılgan gruplar, koronavirüs salgını

Kaynakça

Alpago, Ö. Ü. H., ve Alpago, Ö. G. D. O. (2020). Koronavirüs Salgınının Sosyoekonomik Sonuçları. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (8): 99-114

Arı, A. G., ve Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 459-492.

Chen, C.-W. (2010). Brief introduction of new instruction – network learning. Living Technology Education Journal, 34(4), 10-16.

Collins, A. & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. Journal of Computer Assisted Learning. 26. 18 - 27.

Cuban, L. (2001). Oversold & underused: Computers in the classroom: Harvard university press Cambridge, Massachusetts London, England.

International Labour Organization and United Nations Children's Fund (ILO and UNICEF), COVID-19 and child labour: A time of crisis, a time to act, New York, 2020.

Özer M., Suna HE., Aşkar P., Çelik Z., (2020). Covid-19 Salgını Dolayısıyla Okulların Kapanmasının Eğitimde Eşitsizlikler Üzerine Etkisi. İnsan&Toplum Dergisi. (10)4. 217-246.

Simsek, Z , Kırmızıtoprak, E . (2013). Mevsimlik Tarım İşçisi Gençlerin Sağlıklı Yaşam Bilgi ve Davranışlarına Akran Eğitiminin Etkisi/The Effect of Peer Education on the Healthy-Life Knowledge and Behavior of Young Seasonal Farmworkers. Turkish Journal of Public Health , 11 (1) , 1-10 .

UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response.

Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız A., Eylem, T., Türkmen, N., Korkmaz N., (2016). Mevsimlik Tarım İşçilerinin Çocuklarının Temel Eğitim Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. (49)1. 183-201.

Bourdieu'cu Perspektiften Bir Sosyal Alan Olarak "eğitim"

Şebnem Sankır — Ecevit Üniversitesi

Hasan Sankır — Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bourdieu'nun eğitim sosyolojisi alanındaki çalışmaları eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bourdieu'nun kavramları sosyal bilimcilere aktörün pratikleri/davranışı/seçimleri/tercihleri/yaşam tarzı ile yapı arasındaki ilişkinin anlaşılmasında, araştırılmasında ya da incelenmesinde kullanabilecekleri analitik araçlar olmasının yanında toplumsal eşitsizliklerin (sınıfsal, toplumsal cinsiyet, eğitim alanlarında) temelindeki güçlerin işleyiş şemasına yönelik bir anlayış sunmaktadır. Bourdieu'nun iş ve okul arasındaki ilişkilere yönelik toplumsal eşitsizliklerin üretimi ve yeniden üretimi temelinde geliştirmiş olduğu teorik yaklaşım eğitim alanına önemli kavramlar ve farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

Bu çalışmanın amacı Bourdieu'nun eğitimin yapı ve işlevine yönelik eleştirel görüşlerini analiz etmektir. Eğitim sistemini toplumsal sınıfların ve -dolayısıyla sosyal eşitsizliklerin- yeniden üretimde etkili olan mekanizmalardan biri olarak değerlendiren Bourdieu, bu görüşlerini Fransa'da yapmış olduğu ampirik çalışmalara dayandırmaktadır. Onun eğitim kurumuna yönelik görüşlerinin analizi Bourdieu'nun eğitim sosyolojisi yaklaşımını tartışıp eğitim alanında çalışan araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunmanın imkanını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışma teorik bir çalışma olup Bourdieu'nün alan, habitus, sermaye ve simgesel şiddet yaklaşımları üzerinden okullaşma, okul kültürü, eğitim farklılıkları ve kültürel sermayenin inşası ve işlevine yönelik ampirik araştırmalarına dayandırdığı görüşlerine odaklanmaktadır. Bu bakımdan çalışma, eğitimin toplumsal alandaki eşitsizliklerin yeniden üretim sürecinde etkili olan yapısal ilişkilerin analizini hedeflemektedir. Bu amaçla birincil kaynak olarak onun eserleri ikincil kaynak olarak onun kavram ve kuramını inceleyen diğer çalışmacıların yaklaşımları incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın amacı Bourdieu'nun bir alan olarak eğitim ve eğitim sistemine yönelik eleştirel görüş ve tespitlerini ortaya koymaktır. Bu amaç ile Bourdieu'nun görüşleri toplumsal dünyayı anlatmaya yönelik kullandığı teorik kavramları (kültürel sermaye, habitus, simgesel şiddet) ve eğitim alanına (eğitim sistemi, eğitmenler, okul) yönelik görüşleri olmak üzere iki başlık altında incelenerek tartışılmaktadır. Kültürel sermaye, habitus, simgesel şiddet teorik kavramların alt kategorilerini oluştururken, dil sermayesi ve sınıf ilişkisi, kültürel sermaye ve bölüm ile okul tercihleri arasındaki ilişki, bir alan olarak eğitim ve eğitim sisteminin özellikleri, okulun işlevleri, eğitim sistem ve simgesel şiddet biçimleri de eğitim alanı başlığı altında ele alınacak alt kategorileri oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sosyolojisi, kültürel sermaye, alan teorisi, simgesel şiddet, toplumsal eşitsizlikler

Kaynakça

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-158). New York: Greenwood. Retrieved from: https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf

Bourdieu, P (2006). *Pratik nedenler*. (1998 Practical Reason: On the Theory of Action). (H.U. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayıncılık.

Bourdie, P. (2015). *Ayrım, Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi.* (1979 La distinction, critique sociale du jugement). (D.F. Şannan and A.G. Berkkurt, Çev.). Ankara: Heretik yayınları.

Bourdieu, P. (2016). *Sosyoloji meseleleri.(*1981 Questions de sociologie*).* (F. Öztürk, B. Uçar, M. Gültekin and A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik yayınları.

Bourdieu, P. and Passeron, J-C. (2015). *Varisler* (1964 Les heritiers) (L. Ünsaldı and A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.

Bourdieu, P. and Wacquant, L. (2016). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar*. (2001 Reponses. Pour une anthropologie reflexive). (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers?. *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.

Swartz, D. (2015). *Kültür ve iktidar*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Covid-19 Küresel Salgınıyla Birlikte Çalışma Dünyasındaki Yeni Beceri Gereksinimleri ve Genç Çalışanlar

Çiğdem Sema Sırma

Sosyoloji Başkent Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çin Halk Cumhuriyeti'nde 31 Aralık 2019 tarihinde ortaya çıkan Yeni Koronavirüs (SARS-CoV-2) Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın olarak ilan edilmiştir. Ülkeler öncelikle salgının yayılım hızını azaltarak sağlık hizmetlerinin aksamamasını ve can kayıplarının önlenmesini amaçlamışlardır. Ayrıca ülkeler gelir dağılımı dengesini korumakla birlikte yargı, eğitim ve çalışma yaşamının devam edebilmesi için ek önlemler almışlardır. Alınan önlemlerin başında gelen fiziksel mesafe ve kapanma sektörleri farklı şekilde etkileyerek, sektör çalışanlarını ve iş verenlerin beklentilerinide değişime uğratmıştır. Uzaktan çalışma, çevirim içi çalışma, evden çalışma, esnek çalışma gibi kavramlar hızla hayatımıza girmiştir. Zaten hali hazırda var olan çeşitli uygulamaların kullanımıda Covid-19'la birlikte yaygınlık kazanmıştır. Çalışma hayatındaki bireyler işlerini kaybetme riski, özlük haklarındaki değişim ve gelir güvencesizliğiyle birlikte, mesleklerin ve işlerin dönüşümünü takip etmek, teknoloji okur yazarlıklarını arttırmak durumunda kalmışlardır. Ayrıca işyerlerinin mekansal dönüşümünde ofisler yerlerini evlere bırakırken iş seyahatlerinin yerini de çevirim içi toplantılar almıştır. Diğer taraftan salgından etkilenme noktasında çalışma yaşamındaki bireylerin yaşları önem taşımıştır. Gençler iş hayatının değişen dinamiklerine ve teknolojiye uyum sağlama becerileri noktasında nüfusun geri kalanından farklılaşmakla birlikte özellikle Covid-19 sürecinde iş imkanlarının kısıtlılığı, teknolojik araç ve gereçlerden yoksun olmak, çalışma koşulları, staj imkanından yararlanamamak gibi dezavantajlarla karşılaşmışlardır. Bu bildiride sosyolojik bakış açısı ile toplumsal yapıda meydana gelen değişimlerin Covid -19 ile hızlanarak özellikle çalışma hayatında yol açtığı yeni beceri gereksinimleri bağlamında genç çalışanlar açısından ele alınması amaçlanmıştır.

Yöntem

Konuyla ilgili uluslararası literatür taraması yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumların geçirdiği aşamalar bağlamında üretim ve tüketim kalıplarında da değişimler meydana gelmektedir. Özellikle sanayi toplumunda bireylerin çalışma yaşamında yer almaları için sahip olmaları gereken bilgide köklü değişimler yaşanmıştır. 1980'li yıllardan sonra hızla digitalleşen toplumla birlikte teknolojiye uyum ve teknolojik okur yazarlık giderek önem kazanmıştır. 2000'li yıllardan sonra özellikle kodlama ve veri işlemciliği bilgilerinin önem kazandığı ve bu bilgiler bağlamında yeni mesleklerin ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Yapılan litaratür taramalarının sonucunda okul öncesi dönemden itibaren kodlamanın önemi noktasından hareketle okul müfredatlarında kodlama derslerinin yer almasının sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Diğer taraftan yaşanılan toplumsal değişimler nedeniyle gençlerin teknoloji okur yazarlıklarını arttırarak yeni mesleklerde istihdam edilebilmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 küresel salgını, gençlik, genç çalışanlar, çalışma hayatı

Kaynakça

Atwater, E. (1996). Adolescence. Prentice Hall, USA.

Baumrind, D. (1980). New Directions in Socialization Research. American Psychologist, 35, 639-652.

Beauchamp, T.L. ve Childress James, F. (2012). Principles of Biomedical Ethics. Oxford University Press.

Berger, P. L. ve Thomas L. (1966). The Social Construction of Reality a Treatise in the Sociology of Knowledge. Penguin Books

Butler, C. (2015). Making Interview Transcripts Real: The Reader's Response. Work, Employment And Society, 29, 166–176

De Coster, S. ve Rena C. Z. (2013). Maternal Roles And Adolescent Depression: Conditions And Processes Of İnfluence. Sociological Perspectives, 56, 1-23.

Wolf, A. ve Wallace, R. A. (2012). Çağdaş Sosyoloji Kuramları (L. Elbruz ve M. Rami Ayas Çev.). İstanbul: Doğu Batı

Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi

Sebahat Dağ — Gaziantep Üniversitesi

Erhan Tunç — Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemine yabancı uyruklu öğrencilerin gün geçtikçe daha fazla dâhil olmasıyla birlikte, ana dili farklı olan "yabancı uyruklu öğrenciler" gerçeği, eğitim sisteminin bütün boyutlarında kendini daha fazla hissettirmeye başlamıştır. Bununla birlikte kültürlerarası etkileşim de bu süreçte kaçınılmaz bir durum halini almıştır. Eğitim, kültürel açıdan hem gelişim hem de kültürün korunması açısından tartışmasız ayrı bir önem arz etmektedir. Ülkeler eğitim yoluyla kültürel değerlerini ve milli kimliklerini sonraki kuşaklara aktarmaktadırlar. Eğitimin başarısı istendik yönde davranışların geliştirilmesiyle ilgilidir. Yani uygun eğitim ortamının düzenlenmesiyle, öğrencilerin davranış değişikliği konusunda doğru rehberlik yapılmasına katkı sağlanarak, hedeflenen davranışların da ne ölçüde gerçekleştiğinin sistematik ve güvenilir bir şekilde kontrol edilmesi gerekir (Uyar, 2007). Tarih boyunca, bireyle toplum arasında devamlı bir etkileşim hep olmuştur. Bugünse küreselleşme ile beraber sosyal ve kültürel iletişim bağlantıları ivme kazanmış durumdadır. Bu da pek çok alanda hem homojenleşmenin hem de heterojenliklerin artışını getirmiştir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Eğitim kurumlarında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sistemli ve sorunsuz bir şekilde yapılmasında öğretmenlere ve idarecilere önemli görevler düşer. Farklı özelliklerdeki (yaş, cinsiyet, kültür, ilgi, algı, sosyoekonomik durum vb.) öğrencilerin birlikte aynı çevrede bulunması beraberinde öğretmenleri ve yöneticileri birtakım problemlerle de karşı karşıya getirmektedir. Karşılaşılan problemlerden biri de ülkelere yapılan göçten kaynaklı problemlerdir (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016).

Göç, toplumsal bir hareketlilik olmasına rağmen, çok daha geniş bir yelpazede, hayatın hemen hemen her alanında etkisi görülen önemli bir adaptasyon sürecidir. Göç, 'mekan değiştirme eylemi' olarak ifade edilse de toplumsal yaşamın maddi, politik ve kültürel yapısıyla bağlantılı ve onu temelden etkileyen sosyal bir durum olarak da gerçekliğini göstermektedir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Göç eden ailelerin üyelerinden biri olan ve zorunlu göçe maruz kalan çocuklar, göçten fazlasıyla etkilenirler. Göçmen ailelerinin istihdam, eğitim, sağlık, barınma, sosyal açıdan dahil olma ve güvenlik gibi birçok problemi çocukları doğrudan etkilemektedir. Çocuklar aynı zamanda ailenin adaptasyonunda önemli trol oynarlar. Dezavantajlı durumdaki bu çocukların gerçekleştirmek zorunda oldukları konulardan biri de eğitim öğretim süreçleridir. Göç eden ailelerin eğitim seviyelerinin düşüklüğü, maddi anlamda zorluklar yaşamaları, sosyal güvenlik gibi en temel haklarının olmayışı, kültürel farklılıklar gibi pek çok neden göçmen çocuklarının gittikleri coğrafyalarda uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır. Eğitim, göçmen çocuklarının yeni ülkelerindeki hayatları açısından ciddi bir faktördür (Egeli ve Barut, 2020).

Bu çalışmada göç olgusundan zorunlu olarak etkilenen ve bu adaptasyon sürecinde okul ortamına da adaptasyonu beklenen yabancı oluklu ortaokul öğrencilerinin sınıf ortamına sosyal açıdan ne düzeyde dahil oldukları sosyometrik teknikle incelenmiştir.

Yöntem

Ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin sınıf ortamına sosyal açıdan ne düzeyde dahil olduklarını açıklamak için nitel araştırma tekniklerinden biri olan sosyometri tekniğinden yararlanılmıştır. Kaynağını felsefeden ve psikolojiden alan olgu bilim deseninde, farkında olunan fakat detaylı anlayışa sahip olamadığımız olgularla ilgili kişilerin ya da bir grubun yaşadığı tecrübelerin ifadesi söz konusu olabilmektedir. Araştırmanın modeli, nitel araştırma tekniklerinden tümevarım analiz modelidir. Nitel araştırma, bir konuda derinlemesine bilgi toplamayı içerir. Olaylar ile ilgili veriler, doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada, Gaziantep ilinde yerli öğrencilerle ortaokul düzeyinde eğitim öğretime devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin sosyometrik statülerinin incelenmesi amacıyla kullanılan sosyometri tekniği kullanılmıştır. Sosyometri uygulamasının birinci aşamasında öğrencilere seçim yapmaları için "Sınıf içinde en çok birlikte etkinlik yapmak istediğiniz üç arkadaşınızı önem sırasına göre yazınız" yönergesi verilmiştir. Sınıf rehber öğretmenleri aracılığı ile sınıfın

tam olduğu şekilde uygulanan sosyometri seçimleri araştırmacılar tarafından puanlama tablosuna geçirilmiştir. Elde edilen puanlar dikkate alınarak her bir sınıf için sosyogram çizelgeleri oluşturulmuştur.

Bu araştırma Gaziantep il merkezinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin Türk uyruklu öğrencilerle birlikte devam ettiği bir okuldaki dört farklı sınıfta toplam 112 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi ile işbirliğine girilmiş, çalışma sonuçları psikolojik danışmanla da paylaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyometri uygulaması sonucunda elde edilen sosyogram sonucunda elde edilen bulgular: Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyometrik statülerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan sosyometri tekniği sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türk vatandaşı olan öğrencilerle karşılıklı olarak birbirlerini seçtikleri ancak lider olarak genellikle kendi vatandaşı olan bir arkadaşını seçme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Sosyometri uygulamalarında bütün sınıflarda en az iki lider görülmüş ve bu liderlerden birisinin yabancı uyruklu bir öğrenci olduğu görülmüştür.Uygulama sonucunda gruplarda en yüksek puan alan lider öğrencilerin birbirlerini de seçme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.Bu bulgular sonucunda öğrencilerin yabancı uyruklu ya da Türkiye Cumhuriyeti uyruklu yerli öğrenciler olmak üzere net klikler(alt gruplar) oluşturmadığı ayrıca bu durum cinsiyet açısından da benzer şekilde klik olmadığı yönünde gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıflarında Kimdir Bu? tekniği de uygulanarak seçilme-seçilmeme nedenlerine ilişkin bilgilere de ulaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenci, Mülteci, ortaokul öğrencileri, Sosyometri

Kaynakça

Egeli, S., Barut, Y. (2020). The Problems of Foreign Students with Non-Native Turkish Language in School Environment., *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 2(3): 171-79

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 208-229. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/

Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13. Erişim adresi: http://earsiv.kmu.edu.tr/

Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yıldırım ve Şimşek, (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çağdaş Dünyada Şahsiyet ve Toplumsal Değerler Sisteminin Yeniden Değerlendirilmesi ve Bunun Azerbaycan Toplumuna Etkisi

Yagut Aliyeva — Bakü Devlet Üniversitesi

Sevinc Aliyeva — Bakü Devlet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada çağdaş dünyadaki küreselleşme sürecinde belirgileştiği görülen yeni koşullara dair şahsiyet ve toplumun karşılıklı değerler sistemlerinin incelemesine yer verilmiştir. Söz konusu gelişmelerde ekseninde beliren değerlerin güncel durumu analiz edilmiştir. Diğer yandan Azerbaycan toplumunda gerçekleştirilen yenileştirme ve entegrasyon uygulamalarıyla beraber Doğu ve Batı değerlerinin mukayeseli analizi yapılmış, bu şekilde piyasa değerlerin, küreselleşmenin şahsiyetin oluşumuna yönelik etkileri ele alınmıştır.

Toplumun çok faktörlü sistemden müteşekkil olduğu bilinmektedir. Bu sistemin ögeleri arasında toplumun maddi-manevi hayatı ise söz konusu ögelerin önemli bileşenleri arasında yer alırken, alt elemanları birbiriyle koordineli olarak, dikey-yatay bir ilişki içindedir. Diğer yandan yatay ilişkiler sisteminin öğeleri arasında siyaset, hukuk, sanat, ahlâk, din, bilim ve diğer alanlar yer almaktadır. Bu ögelerin de kendi aralarında aynı yön veya ters yöne olmak şeklinde karşılıklı ilişkileri bulunmaktadır. Bu nedenle dikkat çekilen hususlardaki gelişmeler, bir diğerinden kopuk biçimde ve birbirlerine kayıtsız kalmış olduklarını istenilerek de olsa tahayül etmek mümkün değildir. Ancak söz konusu herhangi bir sistemin içerisinde yer alan ögelerden birinin, kendi sistemini geliştirme fonsiyonuna sahip olması ve bu potansiyeli ortaya koyması oldukça doğal karşılanabilecektir. Söz konusu toplumsal ögelerden hangisinin temel alındığına bağlı olmak kaydıyla ilgili sosyal-felsefi kavram oluşmaktadır.

Herhangi bir sosyo-ekonomik dünya düzeninde, toplumun yapısına uygun olan birtakım ahlâki değerler sisteminin egemenliğini sürdürdüğü görülmektedir. Öte yandan bir toplum, söz konusu değerlere sahip olmaksızın varlığını sürdürüp gelişim gösteremez. Herhangi bir toplumun manevi değerler sistemi, bir yandan maddi yaşam sistemi ile uyumu sağlarken, diğer yandan da manevi değerlerin istenilen alt sistemi - siyasi, hukuki, ahlaki, estetik, dini vb. karşılıklı olarak birbirine ihtiyaç duyar ve birbirini etkiler... Bu dikkat çekilmiş olan husus, sosyal sistemin normal etkisinin zorunluluklarından biridir. Ancak sosyal afetler sırasında (savaşlar, devrimler, darbeler örneğinde olduğu gibi), sosyal değerlerin sayısal değişimi gerçekleşir.

Başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, bir kalite halinden diğerine doğru gerçekleşen, tabanlı geçiş sürecinde, manevi değerlerin yukarıda belirttiğimiz bağımlılık/tabîlik ilişkisi ve koordinasyonu az-çok bozulacaktır. Bazı durumlarda bu husus, bir sosyo-ekonomik sistemden diğerine geçişle beraber gerçekleşirken, diğer durumlarda ise mevcut sisteme ait öğelerin güncellenmesi ve geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarır. Bu noktada hem maddi, hem manevi değerlerin yeniden değerlendirilmesi zorunluluğu doğar.

Diğer yandan yenilik veya yenileşme gerektiren sosyal değerlerle oluşan, yeni gerçeklik ortamında şu biçimde bir zorunluluk bulunur: bu veya diğer derecede gecikmiş geleneksel değerler ve normlar arasında "kriz" anları oluşmaktadır. Toplum tarihinde şunları aşırı adlandırmak kabul edilmiş ve buraya bir takım sorunlu durumlarda dahil edilmiştir. Değerler sistemlerinin yeniden değerlendirmesinin revizyonunda orta karar bir ivme sağlanmadan, manevi değerlerin yeterli normları düzenlenmeden, toplumun etkin ve başarılı biçimde gelişmesi mümkün olamaz. "Yeniden değerlendirme" deyince iki görev üzerinde durulmalıdır. Bu görevler, bir yandan, var olan durumun bilimsel analizi ve muhtemel eğilimlerin ve yönlerin işlenip hazırlaması, öte yandan ise, yeterli manevi değerler sistemi normlarının oluşturulması sürecinin pratik olarak gerçekleştirilmesidir. Bu görev aynı zamanda da toplumun yeni oluşan sisteme hazırlanmasını ve belirli normlara etkin şekilde katılımını içermektedir.

Yöntem

Belirtelim ki, sadece devlet kurumlarıyla kısıtlı olmayan; aile, eğitim sistemi, dini kuruluşlar ve kitle iletişim araçları da hem bireyin hem de bir bütün olarak toplumun ahlaki bütünlüğünü yeniden inşa etme sürecin de etkili olabilmektedir.

Bu çalışmanın asli kaynağını yerli ve yabancı literatüre ait kaynaklar oluşturmaktadır. Söz konusu durum, görüş farklılıklarıyla sosyal süreçlerin geniş ve kapsamlı etkiye açık olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, şahsiyyet ve toplumun müşterek değerler sistemlerini incelemek, küreselleşmeyle birlikte dünyadaki değerlerin yeniden incelenmesiyle ilgili konu araştırmasına yönelik sosyolojik çalışmalar, pek çok sosyal bilim alanının yanı sıra bir bütün olarak toplumun gelişmesi açısından da son derece önemlidir.

Çalışmada yukarıda dikkat çekilen konuya yönelik mevcut literatürden de yararlanılarak yeni öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntemsel olarak araştırma sürecinde sistem analizi tercih edilmiştir. Bu yöntem literatürde "Sistem Kuramı" ya da "Genel Sistem Kuramı (Teorisi)" olarak adlandırılmaktadır. Yöntemin temel amacı; dünyadaki genel ilişkileri açıklamak için sistematik ve kuramsal bir çerçeve geliştirmektir. Bu bakımdan sistem analizi, karar mercilerine amaçlarını belirlemek ve bu amaçları gerçekleştirebilecek muhtemel seçeneklerin, sistematik açıdan bütüncül olarak sistem açısından incelenmesinde, değerlendirilmesinde ve böylece izleyecekleri en uygun yolun (eylem biçiminin) seçiminde yardımcı olan, bir tür araştırma ve problem çözme tekniğidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bugün Azerbaycan'da sivil toplum ve hukuki devletin oluşturulması alanında reformlerin uygulanması bir süreç halinde aktif halde devam etmektedir. Bu süreçlere, değerlerin yöneliminde, toplumun farklı grup ve katmanlarının psikolojik bir değişimi eşlik etmektedir. Ekonomik tabandaki ve siyasi altyapıdaki değişikliklerin; hızı ve doğası, büyük ölçüde ülkedeki yapısal, ekonomik, politik, belirli tarihi ve etnik koşullara bağlıdır. Günümüzde (90-lardan başlayarak bugüne) Azerbaycan'ın sosyal yapısında önemli niteliksel ve niceliksel değişiklikler gerçekleşmiştir. Bunlara ekonomideki yapısal değişiklikler, yeni mülkiyet biçimlerinin ortaya çıkması, yeni bir halkla ilişkiler sistemi oluşturulmasının yanı sıra ülkenin dünya topluluğuna entegrasyonu ve küreselleşme etkili olmuştur. Sıralanan gelişmelerin hemen hepsiyle ilişkili ulusal değerler, kelimenin en geniş anlamında sınırlarını ve önemini yitirmektedir. Yukarıda yer verilen gelişmeler sonrasında, bir takım eski faaliyet türleri ortadan kalkarken, yeni faaliyet türleri ortaya çıkmaktadır. Hem bireyin hem de toplumun yeni koşullara uyum sağlaması hayati bir gerekliliktir. Bugün karşılaştığımız küresel zorluklar, ancak özel çabalarımız sonucunda aşılabilir ve çözüme ulaştırılabilir. Ancak, yenilikleri gerçekleştirmek için ülkedeki bireylerin, yenilik süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bireyler, uyum sağlama, yeteneklerini geliştirme ve yeni bilgiler edinmek üzere kazanılması gereken bir takım becerilere ihtiyaç duyarlar. Bu hususlar, yeni yaşam koşullarının ortaya koyduğu yeni gereksinimleridir.

Anahtar Kelimeler: değerler sistemi, kişilik/şahsiyet, toplum, toplumun dönüşümü, küreselleşme

Kaynakça

Алиева, Я.Н. (2007). Тенденции изменения социальной структуры азербайджанского общества и их отражение на семейных отношениях. Дис... канд.социол.наук. Баку.

Алиева, Я.Н., Алиева, С.Н. (2015). Социальные конфликты / Учебное пособие. Баку.

Алиева, Я.Н., Исмаилова, С.А. (2012:128-130) «Ценности как важнейший атрибут жизнедеятельности общества и личности. Необходимость их системной переоценки в новых условиях» / “The value system of modern society” XVII Международная Научно-практическая конференция на тему «Система ценностей современного общества». Beynəlxalq konfrans materialları. (МАНВО: Великобритания). Всемирная Федерация Научной Аналитики. 19-23 yanvar 2012 г. Böyükbritaniya, London, Odessa in Press, 2012.

Аспп, Э.К. (2000). Введение в социологию. Санкт-Петербург.

Гасанов, Р.М. (2003). Формирование гражданского общества в условиях трансформации. Баку.

Гидденс, Э. (1999). Социология. Москва.

Данилов, А.Н. (1998). Переходное общество: Проблемы системной трансформации. (1998). Минск.

Кравченко, А.И. (1999). Социология: Учебник для студентов вузов. Екатеринбург.

Мамедова, С.Д. (2011). Социальные изменения: теоретичесие и методологичекие проблемы. Баку.

Рукавишников, В.О. (1994). Социология переходного периода // Социологические исследования, №6, с.26-28.

Философия. Учебник. 2-е изд., испр. и доп. / Под ред.В.Н.Лавриненко. (1998). Москва.

Штомпка, П. (1996). Социология социальных изменений / пер. с англ. под ред. В.А. Ядова - Москва.

Şirəliyev, H., Vahidov, F. (1987). Ahəngdar inkişaf etmiş şəxsiyyətin formalaşması. Bakı.

Aliyeva, Y., Aliyeva, S. (2015: 337-342). «Yeni ortamda şahsiyet ve toplumsal değerler sisteminin yeniden değerlendirilmesi ihtiyaci» / "Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu". 19-21 iyun 2014. Atatürk Universitesi, Üsküdar Universitesi. Türkiye, Erzurum. Tebliğler. Cild 3. 2015, N0: 1078. Atatürk Univer-si Yayınları.

"Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu". (2015). 19-21 iyun 2014. Atatürk Universitesi, Üsküdar Universitesi. Türkiye, Erzurum. Tebliğler. Cild: 1-3.

Aliyeva, Y., Aliyeva, S. (2020: 27). Toplum Dönüşümü ve Küreselleşme Sürecinde İnsani Değerlerin Yeniden Değerlendirilmesi ve Bunun Azerbaycan Toplumuna Yansıması "İnternational Congress Science, Culture, Health And Spor". 29 okt- 01 nov. 2020. Online. Abstracts Book. INCES-2020. Türkiye, Konya.

Dezavantajlı Gruplar İçerisinde Yer Alan Suriyeli Mültecilerin Uyum ve Çocuklarının Eğitim Sorunu

Ferhan Gündüz

Başkent Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzün önemli sosyal problem alanlarından biri de göç ve göçmen sorunudur. Mülteciler göç ettikleri topluma uyum sorunları ile karşı karşıyadır. Yetersiz koşullar içinde yaşayan ve bu koşullarla baş etmeye çalışan dezavantajlı gruplar birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim başta olmak üzere sağlık, barınma, beslenme, dil bilememe ve işsizlik gibi sorunlarla baş etmeye çalışmaktadırlar. Bu araştırmada Suriyeli mültecilerin yaşam koşulları, onların temel haklara erişimleri ve sosyolojik uyum süreçleri konusunda karşılaştıkları sorunları belirlemek hedeflemektedir. Bu nedenle dezavantajlı grup içerisinde yer alan Suriyeli mülteci ailelerin ve çocuklarının topluma uyum problemlerini tespit etmek ve sağlık, barınma, eğitim sürecine ilişkin karşılaştıkları sorunları belirlemek bu araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır

Yöntem

Nicel araştırma yönteminin uygulandığı bu araştırmanın örneklemi Gaziantep ve Kilis'te yaşayan çocuk sahibi 118 Suriyeli göçmen aileden seçilmiştir. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada yaşadıkları toplumsal sorunlardan dolayı toplumun bir parçası olamayan ve dezavantajlı grup içerisinde yer alan Suriyeli göçmen ailelerin görüşleri çerçevesinde barınma, iş, sağlık ve çocuklarının eğitim sürecine ilişkin yaşadıkları sorunlar betimlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinden Suriyeli mültecilerin mevcut durumları, uyum sorunları ve karşılaştıkları sorunların çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hem savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan mülteciler açısından hem de göç ettikleri ülkeler açısından sorun iki taraflıdır. Ülkelerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan mülteciler göç ettikleri ülkelerde de birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Dezavantajlı gruplarlar göç ettikleri toplumlarda ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklarından mahrum kalmaktadırlar. Bu gruplar, ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya siyasi durumları (mülteciler) nedeniyle sosyal ve ekonomik olarak bütünleşme şansı daha düşük olanlardan oluşmaktadır. Gelir getirici faaliyetlere erişimleri yoktur ve genellikle sağlık, barınma ve eğitim gibi temel sosyal hizmetlerden yoksundurlar. Suriyeli mülteci ailelerin çocukları eğitimde dezavantajlı durumdadırlar. Bu çocuklar eğitim de birçok sorunla başa çıkmak zorundadır. Dil bilmedikleri için iletişim sorunu yaşamakta, eğitime erişimde sorun yaşamakta ya da ailelerinin geçim sıkıntısı nedeniyle birkaç yıllık eğitimden sonra, çalışmak zorunda oldukları için okulu bırakmak zorunda kalmaktadırlar. Ailenin ve çocuğun yaşadığı uyum sorunu mülteci çocukların eğitimi üzerine olumsuz etki yapmaktadır

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı grup, göç, mülteci, uyum, problem

Kaynakça

Acun, C., B. Keskin (2016), PKK'nın Kuzey Suriye Örgütlenmesi PYDYPG, İstanbul: SETA Yayınları.

AFAD (2013), Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar 2013 Saha Araştırması Sonuçları, Ankara: AFAD Yayını.

AFAD, (2017). Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması.

Ağır, O., M. Sezik (2015), "Suriye'den Türkiye'ye Yaşanan Göç Dalgasından Kaynaklanan Güvenlik Sorunları", Birey ve Toplum, 5(9),95-123.

Akçacı, Taner ve Şehadet Bulut (2016), "Göç Politikaları ve Sağlık Harcamaları Kilis İli Örneği", II. Ortadoğu Konferansları: Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu, 28-29 Nisan, 2016 – Kilis, ss. 387-408.

Akçiçek, Arda (2015) "Türkiye'deki Suriyelilerin Toplumsal ve Ekonomik Uyumu", Liberal Düşünce Dergisi, Sayı:80,ss. 51-61.

Akıncı, Buket, Ahmet Nergiz ve Ercan Geyik (2015), "Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul", Göç Araştırmaları Dergisi (Temmuz Aralık 2015), 1 (2): 58-83

Akkayan, T. (1979). Göç ve Değişme. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, s 54.

Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların ve Kadınların Sosyal Politika Bağlamında Yaşadıkları Sorunlar. Balkanve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 3(03), 16-29.

Aktaş, M. (2018). "Türkiye'deki Suriyeliler: Sorunlar ve Çözüm Önerileri". Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (42), 129-154.

Atasoy, A., H. Demir (2015), "Suriyeli Sığınmacıların Kırıkhan'a (Hatay) Etkileri", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(38), 457

Barın, H. (2015). "Türkiye'deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri". Göç Araştırmaları Dergisi, (2), 10-56.

Caillods, F. (1998). Education Strategies for Disadvantaged Groups: Some Basic Issues. No. 31. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.

Castles, Stephen, and Mark J. Miller. "Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri, Çev." *Bülent Uğur Bal, İbrahim Akbulut, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları* (2008).

Mülteciler Derneği. (2022, Mart 24). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Mart 2022. Mülteciler Derneği: https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=EAIaIQobChMIifDvgJeP9wIVIpBoCR1s4wsYEAAYASAAEgL5D_D_BwE adresinden alındı

Necipoğlu, D., Bebiş, H., & Seviğ, E. (2019). Dezavantajlı Gruplar (Göçmen, Mülteci, Sığınmacı, Gey, Lezbiyen, Mahkûmlar...) ve Kültürel Yaklaşımı. G. Tanrıverdi içinde, Kültürlerarası Hemşirelik. (s. 68-75). Ankara: Türkiye Klinikleri.

Taş, H. Y., & Özcan, S. (2018). Suriyeli Göçmen Sorunlarının, Sosyal Politikalar Bağlamında Analiz. Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 7(17), 36-54.

Sınıfı Medyaya Taşımak: Öğretmenlerin Instagram'da Yaptıkları Sınıf Ortamı İçerikli Paylaşımlarına İlişkin Düşünceleri

Derya Karadeniz
İnönü Üniversitesi

Merve Ercan
İnönü Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda, toplumu her yönüyle etkileyen ve şekillendiren bilgisayar ve mobil teknolojiler, internet ile dünyayı global bir köye dönüştürmüş, bireylerin medya kullanım alışkanlıklarında önemli bir değişim ve dönüşüm yaratmıştır (Özdemir, 2021). Değişen ve dönüşen medya kullanımının yansımalarının, bireylerin yaşantı sağladığı çeşitli alanlarda var olduğunu söylemek mümkündür. Hızla insanların yaşamına giren ve yaşamın akışı içinde önemli bir alışkanlık, bilgi edinme ve iletişim aracı olan sosyal medya paylaşımları, insanlar üzerinde büyük etkiler yaratarak bilimsel çalışmalar kapsamında yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Özgül, Er, Yılmaztürk & Çok, 2022). Bu kavramlar bağlamında özellikle sosyal medya temelli araştırmaların son dönemlerde önem kazandığı bilinmektedir. Bu nedenle sosyal medya kavramı üzerine eğilmek gerektiği düşünülmektedir.

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağı olarak adlandırılan yüzyıl, gündelik yaşamımızda birtakım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. İnsanların birebir sağladıkları iletişim şekli artık yerini teknolojiyle yapılan iletişime bırakmıştır. Sosyal medyanın bu sayede önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Etkileşim sırasında kullanılan her türlü materyal ve söz konusu olan hizmet sosyal medyanın tamamını kapsamaktadır. İnternet aracılığı ile yapılan konuşmalar, her türlü paylaşıma dayalı durumlar da sosyal medyanın birer parçasını oluşturur (Konuk & Güntaş, 2019). Sadece sosyalleşmek için değil aynı zamanda toplumsal konu ve olaylar, teknoloji, kültür sanat etkinlikleri, eğitim, yeme-içme, beslenme, spor, moda ve alışveriş gibi birçok alandan bilgi almayı ve paylaşmayı sağlayan araç olarak kullanılmaktadır (Sezgin & Işıl, 2021). Görüldüğü üzere sosyal medya, birden fazla araç olma işlevi yüklenen parçaların birleşimiyle oluşan bütün bir kavram olarak varlığını göstermektedir. Sosyal medya araçlarının en önemli parçası ve aktif kullanıcısı olma özelliği gösteren bireylerin medya araçlarını kullanımlarına ilişkin çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu noktada Kavut (2018) günümüzde sosyal medya üzerinden sanal kimlikler oluşturulduğuna ve kişilerin gerçek benliklerinden uzaklaşarak idealleştirilmiş benliklerini sergilediklerine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla sanal kimlik oluşturan bu bireylerin sosyal medya ortamındaki paylaşımlarının temelinde, benlik sunumlarını öne çıkaran çeşitli amaçların yer aldığı söylenebilir.

Toplumsal hayatın birçok alanına gerek yenilikler sunan gerekse dönüşümleri mümkün kılan sosyal medyanın, kaçınılmaz olarak eğitim başlığı altında tartışılabilecek konuları gündeme taşıdığı ifade edilmektedir (Konuk & Güntaş, 2019). Bu ifadeden hareketle eğitim sürecinin bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin sosyal medyayı kullanım amaçlarının ve bu paylaşımların odağı olan unsurların ele alınması, belirli temalar bağlamında tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim son zamanlarda aktif olarak kullanılan sosyal medya araçlarından biri olan Instagram'da öğretmenlerin çeşitli paylaşımlar aracılığıyla sınıf ortamını sanal bir ortama taşıdıkları dikkat çekmektedir. Bireylerin öğretmen kimliklerini sundukları bu paylaşımları yapma nedenlerinin açıklanması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada Instagram'da sınıf ortamından fotoğraf ve video paylaşan öğretmenlerin yaptıkları paylaşımlarına ilişkin düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Instagram'da sınıf ortamından fotoğraf ve video paylaşan öğretmenlerin yaptıkları bu paylaşımlara yönelik düşüncelerinin incelenmesini amaçlayan çalışmada fenomenoloji (olgubilim) deseninden yararlanılacaktır. Patton'a (2018) göre fenomenoloji deseninde amaç bireylerin araştırılan olguya ilişkin deneyimlerinin, hislerinin ve yargılarının resmedilmesidir. Bir olgunun ya da fenomenin yaşanmış deneyimler çerçevesinde derinlemesine incelenmesi bu desenin öne çıkan özelliğidir (Creswell, 2020). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin sosyal medya araçlarından biri olan Instagram'da yaptıkları fotoğraf ve video paylaşımlarına ilişkin düşünceleri, deneyimleri, hisleri, neleri paylaşmaya değer gördükleri ve bu paylaşımları neden yaptıklarına ilişkin görüşlerinin keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma

grubunu Instagram'da sınıf ortamından fotoğraf ve video paylaşan öğretmenler oluşturacaktır. Bunun için araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılacaktır. Patton'a (2018) göre bu örnekleme yönteminde, önceden karar verilen ölçütleri karşılayan katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilir. Bu ölçütler daha öncesinde hazırlanabileceği gibi araştırmacılar tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın amacından hareketle katılımcıları belirlemek için araştırmacılar tarafından bir dizi ölçüt belirlenecektir. Bunlar: Instagram'da profilin herkese açık olması, en az haftada bir güncel paylaşım yapılan aktif bir hesap olması vb. ölçütler katılımcıların belirlenmesinde kullanılacaktır. Katılımcı sayısının belirlenmesi konusunda ise Merriam (2018) nitel çalışmalarda gerek bireye sorulan sorulardan gerekse araştırmayı destekleyenlere kadar birçok unsurun bu sayıyı etkileyebileceğini belirtir. Öyle ki nitel araştırma yönteminde örneklem büyüklüğünün belirlenmesinin aksine verilerde doyum noktasına ulaşılması daha önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırma kapsamında yaklaşık 5-10 katılımcıya ulaşılması planlanmaktadır. Fenomenoloji deseninde var olan olguyu doğrudan deneyimleyen ve hisseden bireyler ile görüşmeler yapılması önerilir (Patton, 2018). Araştırmada Instagram'da sınıf ortamından fotoğraf ve video paylaşan öğretmenlerden veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanacaktır. Bunun için öncelikle alanyazında konu ile ilgili derinlemesine bir tarama yapılacaktır. Taslak olarak belirlenen görüşme sorularının yeterliğine ilişkin sosyal medya ve nitel yöntem konusunda bilgisi olan uzmanlardan görüş alınacaktır. Ardından görüşme sorularının anlaşılabilirliğini belirleyebilmek için çalışma grubunun özelliklerine sahip öğretmenler ile ön uygulama yapılacaktır. Bu görüşmeler sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenerek araştırmanın veri toplama aşaması için hazır hale getirilecektir. Hazırlanan görüşme formunun ön uygulaması yapılacak ve bu uygulama sonucunda ilgili düzeltmeler yapılarak görüşme formu revize edilecektir. Ardından çalıma grubunda belirtilen ölçütleri sağlayan öğretmenlerle iletişime geçilerek görüşme talebinde bulunulacak. Araştırmaya gönüllü katılacak öğretmenlerle görüşme yapılacaktır. Verilerin analiz edilmesinde ise içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizi, verilerin anlamlandırılarak ilişkili olan kavramlar ve temalarla ile belirtilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada Instagram'da sınıf ortamından fotoğraf ve video paylaşan öğretmenlerle yapılacak görüşmeler sonrasında ulaşılan veriler nitel araştırmada uygulanan veri analizi basamakları doğrultusunda analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilecek olan çalışma sonucunda öğretmenlerin sosyal medya araçlarından biri olan Instagram'da sınıf ortamından fotoğraf ve video paylaşma nedenlerine ilişkin düşünceleri ortaya çıkarılacaktır. Çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin bu eylemleriyle aslında sanal ortamda kendilerine bir kimlik oluşturma ihtiyaçlarının var olduğu ve bu kimliği kitlelere görünür kılma gibi bir isteklerinin ön plana çıktığı düşünülmektedir. Gerek kendi oluşturdukları materyalleri paylaşma gerekse sınıfta öğretme sürecinde yaptıkları etkinlikleri gösterme gibi eylemlerinin aslında öğretmen kimliklerinin sunumunda bir araç olduğu sonucunun elde edileceği öngörülmektedir. Kendilerini yetkin, başarılı ve idealist gördükleri için sınıf ortamında gerçekleştirdikleri uygulamaları paylaşmaya değer ve anlamlı bulmaları sebebiyle Instagram'da paylaşım yaptıklarına yönelik sonuçlar elde edileceği de düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, Instagram, Sınıf ortamı

Kaynakça

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri (Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)*. Siyasal Kitabevi.

Kavut, S. (2018). Goffman'ın benlik sunumu kuramı bağlamında sosyal medyada kimlik inşası: İnstagram üzerine bir araştırma. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1, 1-12.

Konuk, N., & Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1-25.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayınevi.

Özdemir, Ş. (2021). Sosyal medya çağında kuşakların medya kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 20, 281-308.

Özgül, T., Er, S., Yılmaztürk, N. H., & Çok, F. (2022). Anababaların çocuklarıyla ilgili sosyal medya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 55(1), 239-262.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.

Sezgin, M., & Işıl, A. (2021). Üniversite tercihinde sosyal medyanın aracı rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 87-104.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Tutumları İle Suriyeli Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları Arasındaki İlişki

Ömer Şahin Aslan MEB

Meltem Deniz Demir MEB

Salih Gögen MEB

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar, Türklerin Orta Asya'dan göç etmesi, kavimler göçü, İslam tarihinde ilk Müslümanların Mekke'den Medine'ye göçü, 1950'li yıllarda Almanya'ya yönelik işçi göçleri, 2000'li yıllarda Suriyelilerin Türkiye'ye göç etmeleri örneklerinde olduğu gibi tarih boyunca farklı nedenlerle farklı coğrafyalara göç etmişlerdir. Türk dil kurumunun yayımlamış olduğu Türkçe sözlükte göç kavramı " ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" (Akalın, 2019, s.954) olarak tanımlanmıştır. 2021 yılı itibariyle dünya genelinde göç eden insan sayısı 82 milyonu geçmiş durumdadır(UNHCR, 2020 Küresel Eğilim Raporu). 2011 yılında Suriye'de ortaya çıkan iç savaş durumundan kurtulmak isteyen insanların hareketlerinden en çok etkilenen ülkenin Türkiye olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim bu durum Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR) yayımladığı raporda açıkça görülmektedir. Rapora göre Türkiye 3 milyon 600 binden fazla Suriyeli mülteci barındırmaktadır (UNHCR, 2020 Küresel Eğilim Raporu). Bu sayı Mart 2022 tarihi itibariyle 3.754.591 kişidir (Mülteciler Derneği, "Türkiyedeki Mülteci Sayısı Mart 2022", 11.04.22 https://multeciler.org.tr/). Herhangi bir sebeple göç etmek zorunda kalan insanların başlangıçta beslenmeleri barınmaları ve güvenlikleri gibi en temel ihtiyaçlarının karşılanması beklenirken ilerleyen zamanlarda göç ettikleri topluma katılımını kolaylaştıracak eğitim gibi ihtiyaçlarda ortaya çıkmaktadır (Ersoy ve Turan). Eğitim ihtiyacının karşılanması göç eden bireylerin toplumla kaynaşması açıdan önemlidir. mültecilerin Türkiye'de barındıkları zaman boyunca topluma uyum sağlanmalarında eğitimin faydalı bir araç olacağı sabittir (Çiftçi vd., 2019). Göç etmek zorunda kalan öğrencilerin okullarına uyum sağlamaları, dezavantajlı konumlarından uzaklaşmaları öğretmenlerinin yaklaşım ve tutumlarıyla yakından ilgilidir (Sağlam ve Kanbur, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının ve ayrıca geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin okula yönelik tutumlarının ortaya konulması önem arz etmektedir. Ortaya çıkacak sonucun Suriyeli öğrencilerin topluma adaptasyonu noktasında karar vericilere bir fikir sunması amaçlanmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında benzer bir çalışmanın bulunmadığı gözlemlenmiş bu yüzden bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, çalıştıkları sosyo ekonomik çevre, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunma durumu değişkenlerine göre mülteci öğrencilere karşı tutumu değişmekte midir?
2. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile öğrencilerin okula yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Suriyeli öğrencilerin okula karşılık tutumları ne düzeydedir?
5. Suriyeli öğrencilerin okula karşı tutumları, cinsiyet, sınıf kademesi, Türkçe anlama ve konuşabilme durumu değişkenlerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada genel tarama modelleri kapsamında bulunan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da ikiden fazla değişken arasında, birlikte değişimi ya da bu değişimin boyutunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar,1995). Bir başka ifadeyle ilişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında nedensellik ilişkilerinin aranmadığı, sonuçların pratik yaşama genellenebilme kaygısının ağır bastığı ve bu nedenle görece daha geniş ortamlarda çalışıldığı durumlarda kullanılan modeldir (Erkuş, 2013). Bu bağlamda araştırma nicel araştırmaya bağlı olarak ilişkisel tarama yönteminde yapılacaktır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa il merkezinin merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ve Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulacaktır. Erkuş'a (2013) göre basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrendeki tüm birimlerin birbirinden bağımsız ve örnekleme seçilme şanlarının eşit olduğu yöntemdir. Burada "bağımsız olma" olarak ifade edilen durum seçilecek birimin diğer birimlere bağlı olmaması ve diğer birimler tarafından etkilenmemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım, 2019, s. 67).

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veriler kişisel bilgiler formu, "mülteci öğrenci tutum ölçeği (MÖTÖ)" ve "geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum ölçeği (OYTÖ)" toplanacaktır.

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ): Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından oluşturulan, alt boyutları "iletişim", "uyum" ve "yeterlik" olan 24 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,91 olarak sunulmuştur.

Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ): Halef ve Göçen (2021) tarafından oluşturulan alt boyutları "kapsayıcı öğretmen", "okul arkadaşları" ve "okul yönetimi" olan 14 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, 87 olarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrenci tutumları ile Suriyeli öğrencilerin okula karşı tutumları arasındaki ilişki incelenecektir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarını aşağıdaki şekilde olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, çalıştıkları sosyo ekonomik çevre, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunma durumu değişkenlerine göre mülteci öğrencilere karşı tutumlarının anlamlı bir şekilde değişeceği beklenmektedir.

1. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumlarının orta/yüksek düzeyde olması beklenmektedir.
2. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile öğrencilerin okula yönelik tutumları arasında pozitif, yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir.
3. Suriyeli öğrencilerin okula karşılık tutumlarından orta/yüksek düzeyde olması beklenmektedir.
4. Suriyeli öğrencilerin okula karşı tutumları, cinsiyet, sınıf kademesi, Türkçe anlama ve konuşabilme durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişeceği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geçici Koruma Kapsamındaki Öğrenciler, Öğretmenler, Mülteci

Kaynakça

Akalın Ş. H., vd. (2011). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

BM Mülteciler Yüksek Komiserliği, Küresel Eğilimler Raporu 2020. https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020 adresinden erişilmiştir.

Çifçi, T., Arseven, İ., Arseven, A., ve Orhan, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas İli Örneği). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(4), 1082-1101.

Ersoy, A. F. , Turan, N. (2019). Sığınmacı ve Göçmen Öğrencilerde Sosyal Dışlanma ve Çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 54*(2), 828-840.

Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Halef, A. (2021). *"Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Şanlıurfa.

https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyelisayisi/?gclid=CjwKCAjw6dmSBhBkEiwA_W-EoLYddSjcSrpsz_ar4awFz8VGC8lexhUCcsXgEbhJMG0kp6u777L5choCjocQAvD_BwE

Karasar, N. (1995). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310-323.

Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen(Ed.), ve İ. Yıldırım(Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (61-94). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bilişsel Yapıları Ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi

Özkan Aslan — Erdoğan Üniversitesi

Şenol Sezer — Ordu Üniversitesi

Nermin Karabacak — Ordu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar çeşitli nedenlerle doğdukları topraklardan, içinde yaşadıkları kültürden, yaşanmışlıklardan veya hayallerinden uzaklaşarak farklı topraklara, farklı kültürlere doğru göç etmektedirler. İnsanların göç etmesinde ülkelerinin içinde bulunduğu ekonomik zorluklar, ailesel çatışmalar, rahat yaşama isteği, eğitim ve siyasal gibi birçok neden vardır. Göçün nedenleri farklı olsa sonuçları benzer özellikler göstermektedir. Göç sonucunda ortaya çıkan temel bakım, barınma, sağlık ve güvenlik ihtiyaçlarının yanı sıra eğitim ihtiyacı da önem sıralamasında ilk sıralarda gelmektedir.

Eğitim, göç eden insanları misafir oldukları ülkede yeni ortamlara ve yeni kültürlere uyum sağlamasında rol oynayan en önemli unsurlardan biridir. Alan yazında yapılan araştırmalar dünyadaki göçmenlerin misafir oldukları ülkede ortalama kalış sürelerinin 17 yıl gibi uzun bir zaman olduğunu ve bu sürede yeni bireylerin doğduğunu ve sayılarının giderek artmakta olduğu göstermektedir (Eren, 2019). Bundan dolayı göçmenleri misafir eden ülkelerin, öğretmenlerini çok kültürlü eğitimle donanık olacak şekilde göçmen eğitimini iyi planlamaları önemlidir.

Göçmen çocuklara okullarda verilen eğitim onların misafir oldukları toplumla sosyalleşme ve toplumsal bütünleşmelerini sağlamaktadır. Okul ortamlarında benzer ve farklı kültürlere sahip bireyler bulunabilmektedir. Okul ortamlarındaki farklı kültürel özellikler ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel özellikler olabilmektedir. Bu farklı kültürel özellikler de çok kültürlülüğü oluşturmaktadır (Anderson, 2000).

Banks vd., (2001) ne göre çok kültürlü eğitim; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal grupları barındıran okul ortamlarında tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olmalıdır. Parekh'e göre (2002) çok kültürlü eğitim, etnik yönelimli anlayıştan uzak olmayı, başkalarına saygı duymayı, farklılıklara karşı duyarlı olmayı, entelektüel merakı, özeleştiriyi, savları ve kanıtları bağımsız değerlendirebilmeyi ve karar alabilmeyi hedefleyen tüm eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgilenen bir yaklaşımdır. Göçmen öğrencilerin bulunduğu çok kültürlü sınıflarda sınıf yönetiminde öğretmenler farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Çok kültürlü sınıflarda istenilen davranışların tanımı öğretmenlere, okul yöneticilerine ve akademisyenlere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Gay (2000) tarafından yapılan bir araştırmada çok kültürlü sınıflarda göreve yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Türkiye'de her geçen gün göçmen öğrenci sayısının artması nedeniyle neredeyse köylerdeki okullarda bile göçmen öğrencilerle karşılaşılabilmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar öğretmenlerin çok kültürlü eğitime hazırlıklı olmadıklarını ve bu konularda öğretmenlerin, misafir ülke öğrencilerinin, göçmen öğrencilerin ve ailelerinin sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Çok kültürlü eğitimde öğretmen anahtar konumda bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilişsel yapıları önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilişsel yapıları ve karşılaştıkları sorunların incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilişsel yapıları ve karşılaştıkları sorunların incelemesi amaçlanması nedeniyle, nitel araştırma modeli olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkında öğretmenlerin bilişsel yapıları, çok kültürlü eğitimi sınıflarında uygulayıp uygulamadıkları ve uygularken yaşadıkları sorunlar vb. durumlarla ilgili görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde sınıfında en az bir göçmen öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri ve bu sınıflarda derslere giren farklı branşlardaki tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evren içerisinden amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak 15 öğretmenin görüşü alınmıştır. Görüşü alınan öğretmenlerin seçiminde cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İlk aşamada toplanan veriler bilgisayara aktarılarak ham veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu metinler, her bir araştırmacı tarafından birkaç kez okunup değerlendirilmiş ve ön kodlamalar yapılmıştır. Kodların oluşturulmasında alan yazında kullanılan kavramlar ve görüşmelerden elde edilen veriler göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmanın ardından, kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin çok kültürlü sınıf yönetiminde mevcut güçlüklerle baş etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerde bazı özel davranışların da olması gerekebilir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları ve bilişsel yapıları göçmen çocuklarla olan iletişimlerini etkilediğinin ortaya konulması sorunların çözümünde katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin göçmen çocuklarla kurulacak olan doğru iletişim ile göçmen çocukların okula devam konusunda olumlu bir etkiye sahip olmasının ortaya konulması sorunların çözümü noktasında katkı sağlayabilir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin yaşadığı sorunlara kılavuz olma ve onların mesleki anlamda gelişimleri maksadıyla Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programlarında hizmet öncesinde ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde çok kültürlülük kavramına yer verilmesi bir eğitim politikası haline getirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Göçmen Eğitimi

Kaynakça

Anderson, N. B. (2000). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist, 58*(5), 377-402.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., ... & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan, 83*(3), 196-203.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,19(1)*, 215.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2006*, 50.

Gay, G (2000). Culturally responsive teaching: Theory, practice, and research, New York: Teachers College Press.

Öğretmen Yetiştirmede Kapsayıcı Eğitimin İşlevselliği Üzerine Bir İnceleme

Ayşe Soylu

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde niteliğin artırılmasıyla ilgili politikalar açısından kapsayıcı eğitim her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Geleneksel eğitimin tek yönlü yapısı bugün artık sorgulanmaya başlamış ve çoklu öğrencilik deneyimlerinin de eğitime dahil edilmesi ya da eğitimde kabul görmesi gerekliliği tartışılmaya başlanmıştır. Kapsayıcı eğitim, eğitimde farklılıkların yönetilmesiyle ilgili bir konu alanıdır. Kapsayıcı eğitim ilk kez engelli öğrencilerin okul ortamlarına entegrasyonuyla ilgili olarak gündeme gelmiştir (Florian, 2014) ve alandaki tartışmalar engelli bireylerin farklılıklarını ya da özel gereksinimlerini dikkate alan eğitim ortamlarının önemi üzerinden sürdürülmüştür. Kapsayıcı eğitimin Türkiye'de bilimsel araştırmaların gündemindeki yeri bu yönüyle dünyadaki araştırma gündemine koşut bir biçimdedir. Sonraki dönemlerde eğitim alanındaki kültürel çeşitlilik tartışmalarının artmasıyla birlikte kullanım alanı genişlemiştir (Taylor ve Sidhu, 2012). Buna göre engellilerin, özellikle alt sosyoekonomik düzeyden geldiği için eğitim bağlamında dezavantajlı olarak konumlandırılan bireylerin ve okuldaki ana akım kültürel örüntüden farklılaşan bireylerin eğitimiyle ilgili durumlar kapsayıcı eğitimin odağındadır. Koen ve Ebrahim (2013) bu farklılık alanlarını cinsiyet, sosyal sınıf, kültür, dil ve iletişim biçimleri, beceriler, değerler ve inançlar olarak tanımlamaktadır.

Kapsayıcı eğitim konu alanına kaynaklık eden tartışmalardan biri de farklıkların bir arada bulunmasını ve dolayısıyla entegrasyonu sağlama ve bu farklılıkların korunması ve ayrı bir bağlamda eğitim almalarını sağlama konusundaki tartışmadır. Hem özel gereksinimi olan öğrencilerin hem farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin eğitiminde bu iki yaklaşım yaygın bir tartışma konusudur. Ayrı tutulmanın ve farklılıklara vurgunun bu bireylerde marjinalleşmeye yol açabileceğini dile getiren Florian (2014) kapsayıcı eğitimin farklılaştıran eğitimden öte farklılıkları normalleştiren bir eğitim anlayışı olduğunu belirtmektedir. Ancak sınıf içi öğretim etkinliklerinin ve öğretmen pratiklerinin uyarlanmasından sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesine kadar geleneksel eğitim uygulamalarından farklı bir yapıda olan kapsayıcı eğitimin uygulanması oldukça demanding bir süreç olma özelliğindedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim çerçevesinde alan yazında tanımlanan bu farklılıklar her zaman bu değişkenler biçiminde açık olarak gözlemlenememekte, özellikle sınıf bağlamında örtük biçimde farklılıkların varlığı da söz konusu olmaktadır.

Kapsayıcı eğitim uygulamaları için eğitim politikalarının ve öğretmen yaklaşımlarının temel belirleyiciler olduğu söylenebilir. Araştırmalar özellikle mülteciler gibi farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yaklaşımlarının ve kapsayıcı eğitim çerçevesindeki mesleki yeterliliklerin öğrencilere yönelik yaklaşımda ve sınıf içi süreçlerde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Alev ve Kara, 2021; Akkaya, Şahin ve Gezer-Şen, 2021; Kardeş ve Kozikoğlu, 2021; Kotluk ve Aydın, 2021; Soylu, Kaysılı ve Sever, 2020). Bu durum öğretmenlerin gerek hizmet öncesi eğitimde gerek hizmet içi eğitimde kapsayıcı eğitim konusunda yetiştirilmelerinin önemi açısından bir gösterge olarak kabul edilebilir. Bu gereklilik Yüksek Öğretim Kurumunun 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya koyduğu "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları"nda göz önünde bulundurulmuş ve Meslek Bilgisi seçmeli ders havuzunda "Kapsayıcı Eğitim" dersine yer verilmiştir. Dolayısıyla lisans öğrenimi sürecinde kapsayıcı eğitim dersi alan öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde farklılıklara yönelik bir farkındalık kazanması ve bu süreçleri daha iyi yönetebilme becerilerini edinmesi beklenir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin mesleki eğitimleri sürecinde işlevselliği konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma anlatı araştırması olarak tasarlanmış nitel bir araştırmadır. Connelly ve Clandinin (1990) anlatı araştırmasını anlatı içerisinde araştırma olarak tanımlamaktadır. Anlatı araştırmaları insan yaşamının farklı yönlerini ele alırlar ve araştırmaların odaklandıkları bu farklı yönler genellikle onların farkında olmadıkları konulardır (Bell, 2002). Bu doğrultuda araştırmada kapsayıcı eğitimin öğretmen yetiştirmede hangi açılardan önemli olabileceği konusuna ilişkin bir sorgulama yapılmıştır. Anlatı araştırmalarında birden fazla kişinin deneyimleri ya da öyküleri bir araya getirilerek analiz

edilir (Czarniawska, 2004). Anlatı araştırmalarının öğretmenlerin eğitsel bilgiler üzerinde düşündürücü bir araç olarak kullanabilir ve bunlar üzerinden örüntüleri keşfedebilir (Connelly ve Clandinin, 1988'den akt. Cortazzi, 1993). Ancak Rhem (2014) öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları ya da öz değerlendirmeleri yalnızca notlara bağlı olduğunda bir şeylerin eksik kalacağını ve kendilerini öğrenenler olarak deneyimlemelerinin keşfedilemeyeceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Kapsayıcı Eğitim dersi alan öğrencilerden araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 39 öğrenciden derste işlenen konuların öğretmenlik mesleği açısından hangi yönlerden hazırlayıcı olabileceğiyle ilgili yansıtıcı bir metin yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen anlatılar MAXQDA programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümleme sürecinde bir öğretmenin kapsayıcı eğitim uygulayabilmesi için neleri bilmesi gerektiği ve nelere dikkat etmesi gerektiğiyle ilgili anlatılara odaklanılmıştır ve böylece betimleyici bir çözümleme çerçevesi oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda kapsayıcı eğitimin öğretmen yetiştirmede hangi konularda işlevsel olabileceğiyle ilgili iki ana tema belirlenmiştir. Temalar farklılıkların tanımlanması ve farklılıklara yönelik karşılıklar olarak adlandırılmıştır. Buna göre kapsayıcı eğitim ana akım kültürden farklılaşan örüntüler ve özel gereksinimi olan bireyler açısından daha açık çıkarımları vardır. Ancak farklılıkların görünür ayrışmalar üzerinden olduğu kadar daha örtük biçimlerde de var olduğu ve eğitimin bu açık farklılıklar kadar, örtük farklılaşmaları da içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Farklılıklara yönelik karşılıklarla ilgili olan diğer temanın konusu ise bir öğretmenin öğrencinin sınıfta ya da okulda ana akım kültürel örüntülerden farklılaşan yönlerini tespit ettikten sonra bu farklılığa nasıl yaklaşması gerektiğiyle ilgili görüşlerden oluşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu farklılıkların fark olarak betimlenip farklı uygulamalar yapmak yerine, bu farklılıkların normalleştirilmesi yoluyla daha örtük biçimlerde desteklenmesi gerektiği görüşündedir. Araştırma bulgularından hareketle kapsayıcı eğitim dersi kapsamında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin neliğine ve nasıl olması gerektiğine ilişkin alan yazınla koşut bir yaklaşım geliştirdikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, sosyokültürel farklılıklar, öğretmen yeterlilikleri

Kaynakça

Akkaya, S., Şahin, S. ve Gezer- Şen, B. (2021). An Investigation of the Relationship between Prospective Teachers' Attitudes towards Multiculturality and Refugee Students. *Shanlax International Journal of Education*, 9 (2), 164–74. DOI: 10.34293/ education.v9iS2-Sep.4381

Alev, S. ve Kara, M. (2021). The relationship between cultural intelligence and the attitudes towards refugee students: A study on primary school teachers. *Participatory Educational Research*, 8 (1), 109-122. DOI: 10.17275/per.21.6.8.1

Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL quarterly*, 36 (2), 207- 213.

Connelly, M. F. ve Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5): 2–14.

Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis.* Oxon: Routledge

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research.* London: SAGE

Florian, L. (2014) What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294, DOI: 10.1080/08856257.2014.933551

Kardeş, S. ve Kozikoğlu, İ. (2021). Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: Teachers' observations. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 114-125. DOI: 10.33902/JPR.2021067282

Koen, M. ve Ebrahim, H. B. (2013). Using real-worldness and cultural difference to enhance student learning in a Foundation Phase Life Skills module. *South African Journal of Education*, 33 (3), 1-13.

Kotluk, N. ve Aydin, H. (2021). Culturally relevant/sustaining pedagogy in a diverse urban classroom: Challenges of pedagogy for Syrian refugee youths and teachers in Turkey. *British Educational Research Journal*, Early View. DOI: 10.1002/berj.3700)

Rhem, J. (2014). Students' Narratives of Themselves as Learners. *The National Teaching & Learning Forum*, 23 (6), DOI: 10.1002/ntlf.20017

Soylu, A., Kaysılı, A. ve Sever, M (2020). Refugee children and adaptation to school: an analysis through cultural responsivities of the teachers. *Education and Science*, 45 (201), 313-33. DOI: 10.15390/EB.2020.8274

Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? International Journal of Inclusive Education, 16 (1), 39-56. DOI: 10.1080/13603110903560085

Yansıtmacı Teknikler ile Ev Sahibi Ülke Sakinlerinin Mülteci ve Göç Algısının Ortaya Çıkarılması

Pervin Oya Taneri
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Özlem Yeşim Özbek
Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç ve hareketlilik üzerine yapılan çalışmalar göçün büyük ölçüde, çeşitli yüksek öncelikli politika konularını etkileyen daha geniş küresel ekonomik, politik teknolojik ve sosyal dönüşümlerle ilgili olduğunu göstermektedir (Castles, de Haas, & Miller, 2020; Goldin, Cameron & Balarajan, 2011; Koser, 2016; Triandafyllidou, 2018). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Bürosu (BMMYK) küresel olarak zorla yerinden edilen insanların sayısının 2021 yılının ortalarında 84 milyonu aştığını tahmin etmektedir. Türkiye 3,7 milyon kişiyle en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülkedir (BMMYK, 2021). Göç ve göç sonucunda ortaya çıkan etnik ve ırksal çeşitlilik, çağdaş toplumların en duygusal konuları arasındadır (Castles, et al., 2020). Mülteci ve göçmenler, sığınma ve yeniden yerleştirme ülkelerinde (ev sahibi), başta dil ve kültürel engeller olmak üzere pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Benzer şekilde ev sahibi toplum da bu yeni duruma uyum sağlama konusunda sorunlar yaşamaktadır. Ev sahibi (göç alan) toplumlar için göçmen grupların yerleşimi ve etnik azınlıkların oluşumu, özellikle uzun vadede toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve politik dokusunu temelden değiştirebilir (Castles, et al., 2020).

Göçmen kavramı iki açıdan ele alınabilir; ev sahibi ülkelerin algıları ve yasaları(Castles, et al., 2013).. Bu çalışmada algılar, duygu ve düşüncelere yer verilmiştir. Göçün neden olduğu insan hareketliliği nedeniyle ortaya çıkan demografik, kültürel ve sosyo-mekânsal düzeydeki sosyal dönüşümler ve ev sahibi ülkedeki vatandaşların tepkileri arasındaki bağlantıların anlaşılması hem göç süreçlerinin karmaşıklığının, değişkenliğinin ve bağlamsallığının anlaşılmasını hem de yeni gelenlerle ev sahipleri arasında bir ortaklaşmaya gidilmesini kolaylaştırabilir. Bu bakımdan bu çalışmada toplumsal değişimlerde önemli rol oynayan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının göç olgusu ve mültecilere yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve bir müdahale programı (çevrimiçi empati odaklı bir drama atölyesi) aracılığıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının göç olgusu ve mültecilere yönelik görüşlerini olumlu yönde değiştirilmesi amaçlamaktadır. Bu atölyeye katılan bireylerin zorunlu göçün nedenleri, mülteci ve göçmenlerin yaşadıkları zorluklar konusunda farkındalık kazanmaları, mülteci ve göçmenlerin sosyal uyumunu artırmaya yönelik neler yapılabileceğinin tartışmaları, mülteci ve göçmenlerle empati kurmaları amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bağımsız değişkenlerin (çevrimiçi empati odaklı bir drama atölyesine katılım) bağımlı değişkenler (göç olgusu ve mültecilere yönelik görüşler) üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından incelenmiştir. Araştırmada tek gruplu ön-test son-test deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının göç olgusu ve mültecilere yönelik olumlu görüşlerinin artırması için geliştirilen çevrimiçi empati odaklı bir drama atölyesinin etkinliğini araştırılmaktadır. 3 saatlik drama atölyesinin örneklemini 26 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmaya katılımcıların % 68'i kadın % 32'si erkektir, %92'i öğretmen ve %7.7'si öğretmen adayıdır. Katılımcıların yaşları 19 ile 43 arasında değişmektedir. Katılımcılar, drama atölyesi öncesi ve sonrasında göç olgusu ve mültecilikle ilgili bir aynı sorulardan oluşan anket formu doldurmuştur. Ayrıca katılımcılara ön test formunda atölyeden ne bekledikleri, son test formunda ise bu beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorulmuştur. Veri toplama anketlerinde demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek, göç ve mültecilerle ilgili eğitim deneyim), göç olgusu ve mültecilere yönelik görüşler, atölyeden beklentilerle ilgili maddeler yer almaktadır. Ayrıca sığınmacı/mülteci sorunu ve mültecilik ile ilgili yansıtmalı (projektif) tekniklerden kelime çağrışımı, sıralama ve cümle tamamlama teknikleri kullanılmıştır (Linzey, 1961).

Bu çalışmada yansıtmalı tekniklerin kullanılmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir: Yansıtmalı teknikler grup tartışmalarında kullanıldığında katılımcıların yanıtları daha sonraki tartışmalar için fikirler ve yeni bakış açıları sağlayabilir (Will, Eadie, & Macaskill, 1996). Bu teknikler doğrudan sorgulamayla bağlantılı bazı yanıtlama engellerini aşmanın bir yolu olarak görülmektedir (Oppenheim, 1992). Yansıtmalı teknikler farklı, sıra dışı ve ilgi çekici oldukları için katılımcılarda merak yaratır, dolayısı ile de cevaplama motivasyonunu ve çeşitliliğini arttırır. Drama da doğası gereği katılımcıların yansıtmalı teknikleri kullanmalarını teşvik etmektedir. Bu çalışmada drama atölyesinde katılımcılar rol oynama, yaratıcı yazma (öykü/şiir yazma), tartışma gibi etkinliklerde de görüşlerini belirtmişlerdir. Drama atölyesinden önce katılımcılara çalışmadan ne bekledikleri ve ne öğrenmeyi umdukları konusunda açık uçlu sorular sorulmuştur. Katılımcılar ayrıca drama atölyesinden önce ve sonra aşağıdaki cümleleri tamamlamışlardır: *'Mülteciler ..... gibidir. Çünkü.....'* ve *'Göç etmek..... gibidir. Çünkü.....'*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin çevrimiçi empati odaklı bir drama atölyesinin göç olgusu ve mültecilere yönelik olumlu tutumları artırmak, empatik ve fedakar yaklaşımı artırmak için olumlu bir yaklaşım gösterdiğini göstermiştir. Katılımcıların %73,1'i daha önce mültecilik konusunda herhangi bir çalışmaya katılmamıştır. Mültecilik konusunda bir çalışmaya katıldığını bildiren katılımcılar (%26.9) bu çalışmaları: Mülteci LGBTİQAA+ konulu webinar, Suriyeliler konulu bir seminer, kapsayıcı eğitim dersi, göç temalı atölye ve drama çalışmaları, Suriyeli annelere dil dersi öğretmek ve Türkçe dersi vermek şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin %13'ü sınıflarında göçmen öğrenci olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara mülteci sorununun önemine 1'den 10'a kadar bir derece vermeleri istendiğinde, katılımcıların %53,8'i 10, %7.7'si 9, %34.6'sı 8 ve %3.8'i 7 vererek çok önemli bir sorun olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcıların drama atölyesi öncesinde ve sonrasında verdikleri cevaplar arasında belirgin farklar gözlenmiştir. Diğer bir deyişle atölye öncesinde göç ve mültecilik kavramları katılımcının kendi yaşantısı ile ilişkilendirilirken, atölye sonrasında verilen cevaplar daha çok mültecilerin bakış açısı göz önünde tutularak verilmiştir. Katılımcılar atölye öncesinde mülteci sorununu bir başka pencereden görüp anlayabilmeyi beklediklerini belirtmişlerdir. Atölye sonrasında katılımcılar çalışmayla ilgili beklentilerin karşılandığını belirtmişlerdir. Katılımcıların cevaplarında bazıları şu şekildedir: 'Evet, verilmek istenilen mesaj örtük fakat son derece etkili bir şekilde verildi.', 'Kesinlikle kişilerin bazı şeylerin farkına varmasını sağlıyor', 'Fazlasıyla karşılandı'.

Anahtar Kelimeler: Göç, mülteci, göçmenlik, yansıtmacı teknikler, kapsayıcılık

Kaynakça

Abric, J.C. (2003). L'analyse structurale des représentations sociales. In: Moscovici, S., Buschini, F. (eds.) Les méthodes des sciences humaines, pp. 375–392. Presses Universitaires de France, Paris.

BMMYK/UNHCR (2021). *Refugee Data Finder.* https://www.unhcr.org/refugee-statistics/

Castles, S., de Haas, H. & Miller, M. J. (2020). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World.* (6th Ed.). Red Globe Press, London.

Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000).Using projective techniques in education research. *British Education Research Journal*, 26(2), 245 - 256.

Dany, L, Urdapilleta , I. &· Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49, 489–507

Goldin, I., Cameron, G. & M. Balarajan (2011). *Exceptional People: How Migration Shaped Our World and Will Define Our Future*. Princeton University Press, Princeton.

Koser, K. (2016). *International Migration: A Very Short Introduction*. Oxford University Press, Oxford.

Mostyn, B. (1978). *Handbook of Motivational and Attitude Research*. Bradford, MCB Publications.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London, Pinter Publishers.

Triandafyllidou, A. (2018). Globalisation and migration. In: *Handbook on Migration and Globalisation* (A. Triandafyllidou, ed.). Edward Elgar, Cheltenham.

Will, V., Eadie, D. & Macaskill, S. (1996). Projective and enabling techniques explored, Marketing Intelligence and Planning, 14: 38–43.

Yoell, W. A. (1974). The fallacy of projective techniques. *Journal of Advertising*, Winter, 33-35.

PIKTES Projesi Kapsamında Görevlendirilen Öğretmenlerin Yaşadıkların Sorunların İncelenmesi

Nevruz Uğur MEB

Pervin Oya Taneri MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu günden bugüne göç hareketlerinin yaşandığı bir ülke olmuştur (GİGM, 2019). Türkiye'ye yönelik en büyük göç hareketi ise 2011 yılında yoğunlukla Suriye olmak üzere güney sınırımızdaki ülkelerde yaşanan savaş nedeni ile gerçekleşmiştir. 2013 yılında yapılan yasal düzenleme ile geçici koruma statüsü verilen ağırlığı Suriyeli milyonlarca göçmen kısa süre içerisinde Türkiye'ye sığınmıştır. Bugün resmi rakamlara göre Türkiye'de geçici koruma statüsünde olan Suriyeli sayısı 3.762.686'dır[1] (GİB, 2022). 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibari ile bu sayısının içinde eğitim öğretim çağ nüfusu içerisinde olan çocuk sayısı 1.124.353 olup bu çocukların 730.806'sı öğrenci statüsündedir (MEB, 2022).

Suriyeli öğrencilerin eğitimine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2014 yılı itibari ile eğitim politikaları geliştirmeye başlamıştır (Uğur, 2021). İlk başlarda Suriyeli çocukların eğitimi için Geçici Eğitim Merkezleri (GİM) kurulmuş ve öğrencilerin büyük bir kısmı (%82,61) bu merkezlerde eğitim almıştır (MEB, 2018). Daha sonra ise Suriyeli öğrencilerin genel eğitim sistemimiz içerisinde eğitimlerini almaları benimsenmiş ve 2021-2022 eğitim öğretim yılına geldiğimizde okula devam eden Suriyeli öğrencilerin devlet okullarındaki oranı %94,24'de yükselmiştir (MEB, 2022).

Bu süreç içerisinde Suriyeli öğrencilere doğrudan eğitim öğretim hizmeti veren öğretmenlerin atama ve görevlendirmelerinde de farklı politikalar hayata geçirilmiştir. Günümüzde Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinin sunumunda resmi okullarda görevli kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin yanı sıra 2016 yılında Avrupa Birliği (AB) ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti arasında imzalanan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) kapsamında Suriyelilerin en fazla yaşadığı 26 il (Adana, Adıyaman, Antalya, Ankara, Batman, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa ve Yalova) ile sınırlı olmak üzere geçici süreli Türkçe öğreticisi ve rehberlik danışmanlık öğretmenleri görev yapmaktadır. Proje kapsamında ayrıca temizlik ve silahsız güvenlik personeli de görevlendirilmekledir (URL-1). PIKTES projesi kapsamında okullarda veya GEM'lerde görevlendirilen öğretmenlerin alımında 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununda belirtilen genel şartları taşımalarının yanı sıra Eğitim Fakültelerinin öğretmenliğe kaynak teşkil eden yükseköğretim programlarından mezun olanların ihtiyacı karşılamadığı alanlarda Pedagojik Formasyon Eğitimini tamamlamış olmak, Kamu Personel Seçme Sınavında (KPSS) geçici süreli görevlendirileceği alan için başvuru duyurusunda belirtilen puanı almış olmak gibi özel şartla bulunmaktadır (URL-2). MEB Bakanı Mahmut Özer'in yaptığı açıklamaya göre PIKTES projesi kapsamında Suriyeli öğrencilerin derslerine girmek amacıyla 4857 sayılı İş Kanunu'nun 4-A maddesine göre 3 bin 178 Türkçe öğreticisi, 18 Arapça öğreticisi ve 317 Rehberlik Danışmanı istihdam edilmektedir. Ayrıca Suriyeli çocukların yoğun olarak bulunduğu okullarda bin 441 temizlik personeli ile 385 silahsız güvenlik personeli istihdam edilmektedir.

PIKTES projesi kapsamında geçici süreli olarak görevlendirilen öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, güvencesiz ve esnek istihdam yerine güvenceli istihdama yönelik talepleri kamuoyuna yansımaktadır (URL-3). Bu araştırmanın amacı da PIKTES projesi kapsamında geçici süreli olarak görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin incelenmesidir.

[1] Göç İdaresi Başkanlığının 28.04.2022 tarihi itibari ile açıkladığı resmi rakamdır.

Yöntem

PIKTES projesi kapsamında geçici süreli olarak görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma belirli bir fenomeni betimlemeyi konu edinen nitel bir araştırmadır. Araştırmada PIKTES projesi kapsamında geçici süreli görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları olay, deneyim, sorun ve çözüm önerilerinin açığa çıkarılması amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bir fenomenin ana kaynağını,onu deneyimleyenlerin görüşlerinden keşfederek tanımlamaya çalışan bir araştırma yaklaşımıdır. Olgubilim araştırmalarında amaç deneyimlerin anlamını hem deneyimlenen hem de nasıl deneyimlendiği açısından betimlemektir (Teherani vd. 2015).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "odak grup görüşmesi" (OGG) tercih edilmiştir. OGG'de bir grup katılımcının yaratılan tartışma ortamında araştırılan konuya ilişkin farklı görüş, düşünce, deneyim ve önerilerini zengin

bir içerikle elde etmektir (Baş vd. 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2018). OGG için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Form kapsamındaki sorular katılımcılara yöneltilerek katılımcıların bir birleri ile etkileşim içinde sorulara derinlemesine yanıtlar vermesi planlanmıştır. İki farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilecektir. Veri kaybının önlenmesi için OGG'ler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Ses kayıtları yazıya dökülerek bütün veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın olası bulgularına göre elde edilebileceği düşünülen geçici sonuçlar şunlardır.

Proje kapsamında geçici olarak görevlendirilen öğretmenler;

- Güvencesiz ve esnek çalışma koşullarından kaynaklı belirsizlik yaşamaktadır.
- Görev yaptıkları okullarda okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerin dışlayıcı söz ve davranışlarına maruz kalabilmektedir.
- Eğitim öğretim görevleri dışında angarya görevler yüklenmektedir.
- İşten çıkartılma korku ve kaygısı taşımaktadırlar.
- Öğrenci ve veliler ile iletişim kurmakta dil, kültür farklılıklarından kaynaklı güçlükler yaşamaktadırlar.
- Savaş mağduru çocuklar ile çalıştıkları için kendi psikolojileri üzerinde de olumsuz etki yaratan birçok travmaya tanıklık etmektedirler.
- Yeterli eğitim öğretim materyallerine ulaşmakta güçlük çekmektedirler.
- Uyum sınıflarına gelen öğrencilerin bağlı oldukları esas sınıf öğretmenleri ile aralarında iletişim ve koordinasyon problemleri yaşayabilmektedirler.
- Sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin sahip oldukları hakların bir bölümünden yoksundurlar.
- MEB bünyesinde daimi kadrolara geçmeyi talep etmektedirler.
- Diğer öğretmenler ile aynı hak ve statüye sahip olmak istemektedirler.

Anahtar Kelimeler: PIKTES, Uyum Sınıfları, Geçici Süreli Öğreticiler

Kaynakça

Baş T., Çamır, M., ve Özmaldar, B. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

GİB (2022). İstatistikler. Göç İdaresi Başkanlığı. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 adresinden 09/05/2022 tarihinde alınmıştır.

GİGM (2019). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç İstatistikleri, https://www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378 adresinden 07/06/2019 tarihinden alınmıştır.

MEB (2022). Yabancı uyruklu öğrenci istatistikleri. MEB Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Ocak 2022. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf adresinden 09/05/2022 tarihinde alınmıştır.

Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A. ve Var- pio, L. (2015). Choosing a qualitative research approach. *Journal of Graduate Medical Education.* 7, 669–70.

Uğur, N. (2021). Kapsayıcı eğitim ve mülteci çocukların eğitimi. Kitabı içinde 'Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim' (Ed. P. O. Taneri). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

URL-1. https://www.gazeteduvar.com.tr/771-bin-siginmaci-cocuk-okula-gidiyor-428-binden-fazlasi-egitime-erisemiyor-haber-1535151 adresinden 09/05/2022 tarihinde alınmıştır.

URL-2.Web. https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/7 adresinden 09/05/2022 tarihinden alınmıştır.

URL-3. Web. https://twitter.com/piktesogretmen adresinden 09/05/2022 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi

Almanya'daki Türk Sivil Toplumunda Eğitim Süreçleri ve Ki,mlik Mücadelelerine İlişkin STK ve Göçmn Görüşleri: Hegemonya, Söylem ve Politik Kimlik Çerçevesinde Siyasal Felsefi Bir Yaklaşım

Remzi Onur Kükürt

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Almanya'da yaşayan Türkiyeli göçmenlerin kültürel entegrasyon tarihi gerek Alman devleti gerekse göçmenler açısından zorlu ve sancılı bir sürece işaret etmektedir. Nitekim, entegrasyon sorununun tam anlamıyla çözülememesinin kökeninde kültürel entegrasyona yönelik olarak göçmenler ve Alman hükümeti arasındaki perspektif farkı gösterilmektedir. Alman devletinin, dil ve kültür açısından tam uyumlu göçmenler beklentisi ile Türkiyeli göçmenlerin aynı zamanda kendi dil ve kültürlerini yaşatarak Alman toplumunun bir parçası olmayı denemeleri arasında bir çelişki doğurmaktadır. Birbirine zıt gibi algılanan bu iki bakış açısının oluşturduğu perspektif farkı alman toplumunda entegrasyon sürecine yönelik olarak bir politik mücadelenin de doğmasına sebep olmaktadır. Bu farklı söylemleri taşıyan kurumsal politik aktörler ise genelde eğitimsel, kültürel ve dini faaliyetler yürüten Türk STK'lar ve Alman resmi kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu mücadelenin ortasında ise, bir yanda dili ve kültürü ile bir Alman gibi yaşaması, ama bir yandan da Türk ve Müslüman kimliğini koruyup sürdürmesi beklenen Türkiyeli göçmenler yer almaktadır. Böyle bir politik ortamda farklı politik geçmişlere sahip Türk STK'ların ve Türkiyeli göçmenlerin entegrasyon, vatandaşlık, toplumsal aidiyet ve kültürel kimliklerine ilişkin bakış açıları, söylemleri, pratikleri ve özgün politik konumlanışlarının neler olduğu, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların politik açıdan nasıl yorumlanması gerektiği araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu çerçevede bu çalışma, Almanya'daki Türk STK temsilcileri ve Türkiyeli göçmenlerin görüşleri yoluyla, farklı politik geçmişlere sahip Türkiyeli STK'ların eğitim kültür faaliyetlerinde türk İslam kimliğinin yeniden üretilmesi, Alman vatandaşlığı ve toplumsal aidiyet konusundaki politik mücadelelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çerçevede Türk STK'ların kimlik siyaseti çerçevesinde sürdürdükleri hegemonya mücadelesi ve bu süreçte Türkiyeli göçmenlerin görüşleri ve siyasal konumlanışları Gramsci'den Laclau'ya uzanan hegemonya kuramı ve siyaset felsefesi çerçevesinde yorumlanacaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve nitel politika analizi yaklaşımından yorumlayıcı politika analizi tekniği kullanılmıştır. Politika analizi, politika sürecini, politika etkinliğini, politika stratejilerini, politikanın istenen ve istenmeye etkileri gibi ilgili boyutları temelinde yatan sosyal, politik ve kültürel süreçleri incelemektedir. Politik analiz, düzenli ve kolay değil, düzensiz ve açık uçludur. Politkaları bağlamından koparmadan yrıntılı ve bütünsel bir içimde betimleme ve açıklama gücü kapsamlı bir politika analizi oldukça önemlidir. Yorumlayıcı politika analizi politika yapıcılar tarafından biçimlendirilen politika anlamları ile o metne veya görüşe diğer gruplar tarafından atfedilen anlamlar arasındaki çatışmaları araştırır. Yorumlayıcı politika analizinde veri kaynağı gözlem, görüşme ve okuma gibi üç boyutlu olabilir (Aschenberger, 2015).

Bu çalışmada Almaya'daki Türkiyeli STK temsilcileri ve Türkiyeli göçmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı görüşmelerden elde edilecek veriler üzerine oluşturulacak kategoriler çerçevesinde yorumlayıcı politika analizi gerçekleştirilecektir (s. 336).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Farklı politik geçmişlere sahip STK ların Alman entegrasyon politikalarına ilişkin farklı söylemleri, farklı eğitim ve kültür faaliyetleri ve farklı kimlik politikaları bulunmakta. Söz konusu entegrasyon ve politik aidiyet açısından farklı Türk STK'ların söylemsel farklılıkları göçmen görüşlerine yansımakta. Göçmenlerin görüşleri entegrasyona ılımlı ve dirençli olmak üzere çeşitlenmekte. Türk ve Müslüman kimliğinin sürdürülmesine ilişkin STK lara arsında farklı söylemler ve bir politik mücadele görülmekte. Türk göçmenlerden Türk ve Müslüman kimliği sürdürme taraftarı olanlar ile Türk ve Müslüman kimliği taşımayı önemsemeyeler arasında Alman vatandaşlığı kimliğini hissetme açısından farlı yorumlar ortaya çıkmakta. Almanya'daki Türkiyeli göçmenler Alman vatandaşlık kimliği ve toplumsal aidiyet açısından söz konusu politik aktörlere kısmen eklemlendikleri ancak kısmen de kendilerine özgü bir politik karaktere ve özgün politik öznelik davranışına sahip oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kimlik, Entegrasyon, Göçmen, Eğitim, Almanyya

Kaynakça

Ascheberger, F.K (2015). "Nitel Politika Analizi". *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*, (ed. Seggie, F.N. & Bayyurt, Y.). Ankara:Anı

Akhtar, S. (2021). Göç ve Kimlik, (çev. Sedef Ayhan), İstanbul: Sfenks Kitap

Bean, F. D., Brown, S. K. , Bachmeier, J. D., Fokkema, T. ve Lessard-Phillips, L. (2012). The dimensions and degree of second-generation incorporation in US and European cities: A comparative study of inclusion and exclusion. *International Journal of Comparative Sociology, 53*,181- 209.

Gramsci, A.(1986). *Hapishane Defterleri*, (Kenan Somer çev.), İstanbul: Onur Yayınları.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2008). *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, (çev. Ahmet Kardam), İletişim, ist.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2008). *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, (çev. Ahmet Kardam), İletişim, ist.

Bağımsız Anaokulunda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yaratıcı Öğretmen Kavramına İlişkin Görüşleri

Sevil Yavuzkılıç

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin ve bilginin her alanda gelişerek yayıldığı çağımızda özgün fikirler üretebilmek, bilinenden farklı düşünebilmek ve sıra dışı ürünler ortaya koyabilmek yaratıcılıkla mümkün olmaktadır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020). Yaratıcılığa ilişkin alanyazında çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Yıldırım'a (1998) göre yaratıcılık, var olan kavramlar arasındaki ilişkilerden yeni kavramlar ve düşünceler meydana getirmektir. Yaratıcılık, yeni ve faydalı fikirler üretebilmektir (Robbins & Judge, 2012). Diğer bir tanımda yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinliklerde yeni bir ürünü, yeteneği, yaşam felsefesini sergilemektir (Üstündağ, 2014). Bu tanımlardan yola çıkarak yaratıcılığın yeni ve farklı fikirleri deneme, alışılmışın dışında kendini ifade etme, sorunlara denenmemiş çözümler üretme olduğu söylenebilir. Alışkanlıklarının dışına çıkılması ve tüm yeni gelişmelerin ortaya çıkması yaratıcı fikirlerle mümkün olacağı ileri sürülebilir. Yenilikleri ve değişiklikleri uygulayacak olan öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri bilerek kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yaratıcı bireylerin ortaya çıkması yaratıcılığı destekleyen öğretmenlerin varlığı ile olacaktır (Karacabey, 2011). Yaratıcılığın ortaya çıkmasında öğretmenlerin yaratıcı olmayı hem kendileri hem de öğrencileri için istemeleri gerekmektedir. Yaratıcı öğretmenler, fikirleri, ders araç-gereçlerini ve etkinlikleri eğlenceli hale getirebilir. (Göloğlu Demir, 2021). Yaratıcı öğretmenler, öğrencilerine kendi yaratıcı becerilerini kullanabilecekleri öğretim ortamları oluşturmanın yanında öğrencilerine yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada rol modeli olmalıdır (Orhon, 2011). Yaratıcı öğretmen, öğrencilerin demokratik bir sınıf ortamında katılımını sağlayarak onların ilgisini çekerek motive etmeli ve onlara sorumluluk sahibi bireyler olarak davranmalıdır. Öğretmen öğrencilerine güçlü bir iletişim ortamı sağlayarak onlara değer verdiğini hissettirmelidir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020). Okul müdürleri öğretmenlerde yaratıcılığı oluşturmada gelişime açık olmalı ve öğretmenlerini desteklemelidirler (Starbuck, 2006). Bu bakımdan okul müdürleri yeniliklere açık, olumlu ve doğru eleştiride bulunabilen ve kendisine yöneltilen eleştirileri önyargısız biçimde kabul edip bireysel gelişimini sağlayan yöneticiler olmalıdır (Yücel, 2007). Yaratıcılık temel becerisini kazandırma ve bu potansiyeli geliştirebilmede okul öncesi dönemin (4-6 yaş) uygun bir dönem olduğu ileri sürülebilir. Özellikle okul müdürlerinin eğitim kurumlarında öğretmenlere özerk bir çalışma ortamı sağlayarak yaratıcılıklarını geliştirmede önemli bir görev üstlendikleri söylenebilir. Bu nedenle çalışmada bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen kavramına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Yaratıcı öğretmen kavramına ilişkin bağımsız anaokulunda görev yapan okul müdürlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel veri toplama desenlerinden olan olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılarak yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde bağımsız anaokullarında çalışan 11 anaokulu müdürü oluşturmaktadır. Olgubilim deseninde veri toplama araçlarından bir tanesi görüşmedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerle kodlamalar yapılmış, kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği kullanılarak görüşme formunda yer alan katılımcıların görüşlerine doğrudan ve sık sık yer verilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018; Türnüklü, 2000).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda 3 ana tema ve 14 alt tema şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır. Anaokulu müdürleri, yaratıcı öğretmeni yeniliklere açık, yenilik yapan, özgün fikirler ve yol gösterici konularında görüşlerini belirtmişlerdir. Anaokulu müdürleri yaratıcı öğretmen davranışlarını farklı görüş ve uygulamalar, yeni fikirler, gelişmeleri takip etme, ilginç ve etkili öğrenme, yönetim becerisi, aktif katılım olarak belirtmişlerdir. Anaokulu müdürleri yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesi için yönetici desteği, özgür ortam, eleştirel beceri, gelişmeleri izleme konularında görüş ortaya koymuşlardır. Okul müdürleri kurumlarında yaratıcı öğretmenlerin oluşturulması için öncelikle kendileri model

olmalı, öğretmenleri yaptıkları çalışmalarda sürekli motive etmeli ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri özgür bir ortam sağlamaları gerektiği söylenebilir. Erken yaşlardan itibaren (4-6 yaş) okullarda öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyecek ve artıracak eğitim öğretim ortamları oluşturularak bireysel farklılıkları zenginliğe dönüştürecek etkinlikler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Yaratıcı öğretmen, Okul müdürü

Kaynakça

Demir Göloğlu, C. (2021). Yaratıcı düşünme becerileri. Y. Bolat (Ed.), *Yaşam becerileri eğitimi* içinde (s.78-81). Pegem Akademi.

Karacabey, M. F. (2011). *Özel ve resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algıları.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.

Memduhoğlu, H. B., Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2020). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık yaratıcı okul yaratıcı öğretmen.* Pegem Akademi.

Orhon, G. (2011). *Yaratıcılık: nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temelleri.* Pegem Akademi.

Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2017). *Örgütsel davranış.* (Çev: İ. Erdem), Nobel Yayınları.

Starbuck, D. (2006). Creative teaching getting it right. Continuum International Publishing Group.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Dokuz Eylül Üniversitesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. 24* (24).

Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk.* Pegem Akademi.

Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik.* Sistem Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.

Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü-bir uygulama.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Türkiye'de Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Öğrenme Ağları

Funda Nayir — Pamukkale Üniversitesi
Abdurrahman Tanrıöğen — Pamukkale Üniversitesi
Kazım Çelik — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de yaklaşık 3 milyon 744.139 suriyeli göçmen bu bu. Bu göçmenlerin 1.8milyonu çocuk, ve bu sayının da yaklaşık 1.3 milyonu okul çağındadır lunmaktadır (Directorate-General for Migration Management, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2020 – 2021 akademik yılında yaklaşık 770.924 Suriyeli öğrenci eğitim görmektedir. Bu eğitimler geçici eğitim merkezi ve devlet okullarında verilmektedir. MoNE (2019) verilerine öğrencilerin %14'ü geçici eğitim merkezlerinde % 86'sı devlet okullarında eğitim görmektedir. Budurum okul yöneticileri ve öğretmenler için tüm öğrencilerin katılımını ve eğitimde şitliği sağlama konusunda zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Tüm dünyada okullar eğitim öğretim sürecini iyileştirmek ve tüm öğrencilere eşit eğitim hakkı sağlamak için birbiriyle işbirliği yapmaktadır (Chapman, 2019; Muijs ve diğerleri, 2010). Böylece eğitim hizmetinde yaşanan sorunların çözülmesi için sadece okulların sorumlu olması yerine bir eğitim aygı oluşturarak ortak sorumluluk alması sağlanmak istenmiştir. Bu çalışma Türkiye'de konuyla ilgili eğitim ağlarını ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Çalışma Avrupa Birliği tarafından desteklenenen Okullarda Kültürlerarası Toplum Temelli Değerlendirme ve Planlama (ICCEP) isimli 3 yıllık Erasmus+ projesinin bir parçasıdır. Proje özellikle göçmen öğrencilerin ve genel olarak tüm öğrencilerin eğitim çıktılarında kaliteyi artırmak için değerlendirme ve planlama süreciyle ilgili bir eğitim ağı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada da Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonunda yer alan kurumları ve aralarında işbirliğini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonunda okulların dahil olduğu bir eğitim ağı var mıdır?
2. Bu ağlar aracılığı ile hangi öğrenci destek faaliyetleri planlanmakta, uygulanmakta ve değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir durumla ilgili ayrıntılı bilgi edinmek ve kuramsal bilginin doğruluğunu teyit etmek amacıyla kullanılır (Akar, 2019). Bu noktada durum çalışması bireylerin deneyimleri doğrultusunda durumu nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaya çalışır (Gillham, 2000). Çalışmanın araştırma grubunu 2021- 2022 öğretim yılında Denizli'de göçmen öğrencileri olan üç okuldaki öğretmen, yönetici, öğrenci ve veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formula toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle ICCEP projesinde yer alan beş ülkenin (İrlanda, Avusturya, Norveç, ispanya, Türkiye) eğitim sistemleri incelenmiş ve kapsamlı bir literatür çalışması yapılmıştır. Bu literatür taraması, araştırmacıların görüşme sorularının oluşturulmasına rehberlik eden açık yapıları belirlemelerine yardımcı olmuştur. Daha sonra beş ülkenin ortak çalışmasıyla görüşme formuna son şekli verilmiş ve her ülkede uygulanmıştır. . Bu doğrultuda araştırmada Türkiye'den 3 öğretmen, 2 okul yöneticisi, 5 göçmen öğrenci ve 3 göçmen öğrenci velisi ile görüşülmüştür. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yüzyüze yapılmıştır. Verilerin analizinde tümdengelim kodlama kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre Türkiye'de kültürlerarası ve kapsayıcı okullar geliştirme hedefiyle farklı hizmetleri bir araya getiren herhangi bir resmi ağı yoktur. Öğretmen ve yöneticiler açısından göç geçmişi olan öğrencilerin koordinasyonu konusunda başvurulan kurum İl göç idaresi ve okul müdürlükleri şeklindedir. Bu durum Türkiye'deki merkezi yönetim sistemiyle açıklanabilir. Türk Eğitim Sistemi pek çok Avrupa ülkesinden farklı olarak merkezi bir karar ağına sahiptir. Kararların çoğu merkezi hükümeti eğitimden sorumlu kıldığı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınmaktadır (Özkan & Çelikten, 2017). İl/İlçe yerel eğitim yönetimi birimleri bu kararların uygulayıcısı durumundadır. Merkezi yönetim, il milli

eğitim müdürlükleri aracılığı ile ihtiyaç duyulduğunda göçmen öğrencisi olan okullarda öğretmen, ilgili veliler ve yasal olarak sürece dahil olan İl Göç İdaresi Müdürlükleri gibi kurumlarla formal ve informal işbirlikleri yapılmasını talep etmekte ve ağı çalıştırabilmektedir. Bu noktada göçmen öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili başvurulacak yerel ve ulusal ağların oluşturulması sürecin daha sistematik olmasını sağlayacaktır.

Göçmen öğrencilere yönelik destek faaliyetleri incelendiğinde finansal destek sağlanmaya çalışıldığı bunu da okul müdürlükleri aracılığı ile muhtarlıklar ve belediyelerin yaptığı görülmektedir. Ağların başarısını ölçmek ve değerlendirmek için hiçbir sistem yoktur. Ağdaki tüm paydaşların rolleri ve sorumlulukları hakkında netlik olmaması, araştırılması ve geliştirilmesi gereken başka bir alan olarak görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenciler, Öğrenme ağları, Türk eğitim sistemi

Kaynakça

Akar, H. (2019). Durum çalışması , Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri İçinde (Ed.Saban, A. ve Ersoy, A.). Ankara: Anı Yayıncılık

MoNE (2019) Numbers of foreign students in Turkey. Available at: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019internetSunusuGeciciKorumaAlOgr.pdf

Directorate General for Migration Management (2022) Migration statistics. Available at: https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 (21 Şubat 2022 tarihinde ulaşılmıştır)

Chapman, C. (2019). From hierarchies to networks: possibilities and pitfalls for educational reform of the middle tier. *Journal of Educational Administration*. DOI:10.1108/JEA-12-2018-0222

Gilham, B. (2000). Case study research methods, London: Continioum House.

Muijs, D. Mel West, and Mel Ainscow. 2010."Why Network. *Theoretical Perspectives on Networking." School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1), 5-26. https://doi.org/10.1080/09243450903569692

Özkan, H. H., & Çelikten, Y. (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *7*(13), 965-990.

Kültürel Zekâ Düzeyi ile Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Arasındaki İlişkide Sosyal Adalet Liderliğinin Aracılık Rolü

Bahar Yüce — Ege Üniversitesi

Nedim Özdemir — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21.yüzyılın getirdiği yenilikler ve gelişmelerle birlikte kıtalar, ülkeler ve bölgeler arasındaki sınırlar kesinliğini yitirmiş, dünya coğrafyası mozaik bir hal almıştır. Özellikle savaş ve açlık gibi zorunlu durumlar olmak üzere eğitim ve iş gibi sebeplerden dolayı da ülkeler arası etkileşimin artması kültürler arası etkileşimi arttırmış; kültürel zekâ, kültürel farklılıklar, adalet, insan hakları gibi kavramlar önemli olmaya başlamıştır. Kültürler arası etkileşimin artmasıyla özellikle kültürel zekâ herkes için son derece önemli bir kabiliyet ve beceri haline gelmiştir (Earley & Masakovski, 2004). Earley ve Ang (2003) tarafından vurgulanan kültürel zekâ, çok kültürlü ortamlara etkili bir şekilde uyum sağlayabilme kabiliyeti olarak özetlenmektedir. Öte yandan, farklı kültürlerin bir araya gelmesi bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Son yıllarda yaşanan göç yoğunluğu sebebiyle ülkelerin mülteci ve sığınmacı sayılarındaki artış ekonomi, hukuk, siyaset, politika, sağlık ve eğitim gibi alanlarda ciddi sıkıntılar yaşanmasına sebep olmuştur. Bu alanlardan biri olan eğitimde de özellikle öğretmenler ve okul müdürleri, dil farklılığı sebebiyle yabancı öğrencilerle iletişim kurmakta sorun yaşamış, kültürel farklılık eğitimde kısıtlayıcı bir faktör olmuştur. Özmen ve Aküzüm'ün (2010) yaptıkları araştırmada da okullarda meydana gelen çatışmaların çoğunun kültürel farklılıklardan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. OECD ise (2010) yayınladığı raporda başarılı okul sistemlerinin farklılıkları başarının önündeki bir engel değil, büyümek için gerekli potansiyel bir güç olarak gördüklerini belirtmiştir. Okuldaki kültürel farklılıklara yönelik yapılacak etkinliklerin ise farklılıklardan kaynaklı oluşacak çatışma ve sorunların da çözümünde birleştirici bir rolü bulunmaktadır. Almanya'da 8 ve 9. Sınıf öğrencilerin katılımıyla yapılan çalışmada; "kültürel farklılıklara ilişkin etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin farklı fikir ve inançları tanımasını sağladığı ve bu sayede de öğrencilerin farklılıklara saygı, hoşgörü ve yardımlaşma gibi değerleri kazandığı" ifade edilmektedir (Rengi ve Polat, 2019, s.255). Ayrıca Banks ve McGee Banks'e (2010) göre de kültürel farklılıklara yönelik uygulamaların okullarda somutlaştırılması büyük önem arz etmektedir. Okuldaki uygulamalarla ilgili karar alma ve liderlik konularında en üst düzey yetkili olan okul müdürlerinin kültürel çeşitlilik uygulamalarına yönelik alacağı kararlar ve atacağı adımlar okuldaki kültürel farklılıklarla ilgili sorunların çözümünde etkili bir faktör olacaktır. Konu ile ilgili olarak, Gören'in (2019) çalışmasında da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygusu düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle farklılıkların yönetimi, adalet, hoşgörü gibi kavramların ön plana çıkmasıyla okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı kültürel farklılıklarla birlikte ele alınması gereken konudur. Bu çalışmada ise okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracı rolünün incelenmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmanın okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarının sosyal adalet liderliği ve kültürel zekâ ile ilişkini ele alarak bu problemin çözümüne ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma deseninde ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bulunan ortaokullarda görevli öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ilindeki ortaokullarda görev yapan 4369 öğretmen ve 214 okul müdürü oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem doğrultusunda okullarında farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bulunmasına göre okullar seçilmiştir. Bu doğrultuda %95 güven düzeyi ve 0,05 sapma miktarına göre 375 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Bunun için 50 okulda uygulama yapılmıştır. Veriler; Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ), Kültürel Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği (KÇUÖ) ve Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için ise yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularından; okul müdürlerin kültürel zekâ düzeyi ile okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamaları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu, sosyal adalet liderliğinin ise kültürel zekâ düzeyi ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasında aracılık rolünün bulunduğunu ortaya çıkarması beklenmektedir. Buna göre; okul müdürünün kültürel zekâ düzeyi arttıkça okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarının da artması, kültürel zekâ düzeyinin düşük olduğu durumlarda kültürel çeşitlilik uygulamalarının da düşük olması beklenmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin kültürel zekâ düzeylerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını, sosyal adalet liderliği davranışlarının da okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını yordaması; sosyal adalet liderliğinin kültürel zekâ düzeyi ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide yordayıcı bir değişken olması beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Kültüre Zekâ, Kültürel Çeşitlilik, Sosyal Adalet Liderliği, Çok kültürlülük

Kaynakça

Arastaman, G. (2018). Kültürel Zeka Ölçeğinin (KZÖ) Türk Akademisyenler Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, *8*(1). Doi: 10.2399/yod.17.025.

Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research In Education*, 3-49.

Banks, J. A. (2007a). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives.* San Francisco: Jossey-Bass. ISBN: 978-0-787-98765-7.

Banks, J. A. (2007b). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* içinde (s. 389-401). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural Education Issues and Perspectives (7th ed.).* USA: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-48328-2.

Berg, W. (2011). Diversity in German Classrooms. In Spinthourakis, J.A., John, L., & Wolfgang, B. (Eds.), *Cultural Diversity in the Classroom* (pp. 9-28). Germany: VS Verlag.

Branch, G., Hanushek, E. & Rivkin, S. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13(1), 62–69. http://educationnext.org/school-leaders-matter/ adresinden alınmıştır.

Brooks, J. S. & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning.*

Castagno, A. & Brayboy, B (2008). Culturally esponsive schooling for indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993.

Cemaloğlu, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik.* Ankara: Pegem Akademi.

DeMatthews, D. & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.

Demmert, W. G. & Towner, J. C. (2003). *A review of the research literature on the influences of culturally based education on the academic performance of Native American students.* ERIC veritabanından erişildi (ED474128).

Earley, P.C. & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures.* Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press.

Earley, P.C. & Mosakowski, E. (2004). Cultural Intelligence. *Harvard Business Review,* 1-9.

Gören, S.Ç. (2019). *Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

OECD. (2010). *Educating teachers for diversity: meeting the challenge.* Paris: OECD Publishing. ISBN: 9789264079724.

Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* 2 (2), 65-75.

Rengi, Ö. ve Polat, S. (2019). Okullarda Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Uygulamalar ve Bu Uygulamalarla İlgili Öğrenci Görüşleri: Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart Örneği. *Eğitim ve Bilim,* 44 (197), 239-260, DOI: 10.15390/EB.2019.7613.

Schachner, M., Eckstein, K., Noack, P. & Vijver, F. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism, *Child Development*, 87(4), pp. 11751191. https://doi.org/10.1111/cdev.12536 adresinden alınmıştır.

Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling*. 3rd. ed. New York-London : Taylor & Francis Group. p: 2-193.

Rehber Öğretmenlerin Algıladıkları Okul İkliminin Proaktif Davranışlarına Etkisi*

Anıl Akman — MEB

İlker Cırık — Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Her sistem kendini oluşturan alt sistemlerden meydana gelmektedir (Eren, 2019). Okullar birer alt sistem olarak, Millî Eğitim Bakanlığı üst sisteminin en önemli bileşenlerindendir. Bir sistemin etkili biçimde çalışabilmesinin, sistemin bütün bileşenlerinin aynı düzeyde etkili olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Okul sisteminin bileşenlerinin temel olarak, fiziki yapı, öğrenci, veli, okul yönetimi ve öğretmenler olduğu düşünülürse; nitelikli bir eğitim için bütün bu bileşenlerin eş güdüm halinde çalışmalarının önemli olduğu ifade edilebilir.

Eğitim sisteminin niteliğini ve verimliliğini artırabilmek için eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin öngörülü olması, inisiyatif alması ve değişimin gerektiği noktalarda değişimi başlatabilmesi önemli görülmektedir. Bütün bu eylemler proaktif davranış olarak tanımlanmaktadır (Covey, 2012). Konumları itibariyle öğretmenlerin proaktif davranmaları hem işlerini etkili yapabilmeleri hem de etkili bir okul yönetimi anlayışının geliştirilebilmesi adına oldukça önemlidir.

Proaktivite, kişinin geleceği öngörmesi ve hedeflerine ulaşabilmek için inisiyatif alarak eylemde bulunması olarak tanımlanabilir (Presbitero, 2015). Proaktivitenin bir sonucu olarak proaktif davranışlar meydana gelmektedir. Örgüt bağlamında proaktif davranış; kişilerin çevrelerini etkileyebilmek için yaptıkları ileriye dönük eylemlerdir (Grant ve Ashford, 2008). Öğretmenler, öğrencilerini ve velileri etkileme gücüne sahip bir rolde olduklarından proaktif davranışlar sergileyerek eğitim sürecinde etkinliklerini artırabilirler. Bir örgütte çalışanların o örgütte pozitif yönde değişim sağlayacak fikirler üretmeleri, sorumluluk üstlenmeleri, gerektiği zaman inisiyatif kullanmaları, örgütte sorun olarak gördüklerini yöneticilere ya da ilgili kişilere bildirmeleri ve fikirlerini içtenlikle ifade edebilmeleri proaktif davranışlar olarak değerlendirilebilir (Kanten, 2012). Bir örgütte çalışanların davranışlarının istikametini belirleyen, çalışanların örgüt ortamındaki algılarını doğrudan etkileyen önemli unsurlardan biri ise örgüt iklimidir (Holloway, 2012).

Örgüt ikliminin, o örgütteki kişilerin kişisel amaçları ile örgüt amaçlarının uyumunun sağlanmasında, kişilerin eylemlerinin düzenlenmesinde, o örgüte ait kültürün benimsetilmesinde, örgütün güçlendirilmesinde ve örgüt çalışanlarının katkılarının geliştirilmesinde önemli bir rolü vardır (Yüceler, 2009). O örgütte çalışanların, destekleyici ve cesaretlendirici mahiyette algıladıkları bir örgüt ikliminde, davranışları pozitif yönde etkilenmektedir (Çekmecelioğlu, 2006). Örgütsel iklim konusunda yapılan çalışmalara göre, okul ikliminin örgütsel bağlılığı etkileme gücüne sahip olduğu görülmektedir (Altunkese, 2002; Hoy ve Hannum, 1997). Kişilerarası ilişkilerin iyi olduğu, örgütün çalışanları ve çalışanların birbirlerini desteklediği bir örgüt ikliminde, çalışanların proaktif davranmaları pozitif anlamda etkilenmektedir. Çalışanlar, çalıştıkları kurumları yeniliğe açık, proaktif davranışları önemseyen, olumlu bir atmosferde algıladıklarında daha fazla proaktif davranış sergilemektedirler (Bindl ve Parker, 2011).

Eğitim açısından değerlendirildiğinde, MEB ve ona bağlı okullar en büyük eğitim örgütleridir. İçinde bulunduğumuz çağın getirdiği yenilikler ve bu yeniliklerden doğan toplumsal gereksinimler nedeniyle eğitim unsurunun etki alanı genişlemiş; eğitim örgütleri olan okulların sorumlulukları da artmış durumdadır. Eğitim örgütlerinin en önemli aktörleri olan öğretmenlerin, okulların artan sorumluluğuyla paralel olarak sorumlulukları artmış; daha özerk biçimde davranarak eğitimin bütün süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmaları gerekli hale gelmiştir (Eurydice, 2008). Eğitimin ve eğitimcinin öneminin her geçen gün arttığı ülke koşullarında öğretmenlerin proaktif davranış sergileyerek eğitim süreçlerini yerine getirmelerinin bütün bir sistemi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin de proaktif davranışlar sergilemeleri için çalıştıkları örgütler olan okulların atmosferini ifade eden okul iklimini pozitif olarak algılamalarının önemli olduğu söylenebilir.

Örgüt-okul ikliminin ve proaktif davranışların; motivasyon, iş performansı, özerklik, örgütsel bağlılık, örgüte uyum, iş doyumu, psikolojik güvenlik, etkili eğitim ortamının sağlanması konularında önemli olduğu yapılan araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, "okul iklimi" ile "proaktivite" değişkenlerinin birlikte çalışıldığı sınırlı sayıda araştırmanın var olduğu görülmüştür. Bu nedenle; belirtilen konularda bir araştırma yapılmasının alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemi "Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisi hangi düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Bu ana probleme bağlı olarak üç alt probleme cevaplar aranmış ve bu alt problemler şu biçimde sıralanmıştır:

1. Rehber öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Rehber öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri arasında cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi proaktif davranış sergileme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli: Yapılan çalışma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2019) göre eğitim alanında yapılan araştırmalarda, okulların, eğitimcilerin ve öğrencilerin özelliklerini ve eğilimlerini özetlemesi nedeniyle tarama modelli araştırmalar yaygın olarak kullanılmaktadır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 akademik yılında İstanbul'da faaliyet gösteren her kademedeki okullarda görevli rehber öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul İl MEM Özel Eğitim ve Rehberlik Şubesinden alınan bilgiye göre İstanbul'un tüm ilçelerinde toplam 4762 rehber öğretmen görev yapmaktadır. Bu bilgiye göre İstanbul'daki okullarda görev yapmakta olan 4762 rehber öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin temsil edilebilmesi için örneklem grubu basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Basit tesadüfi örneklem yöntemi çalışma evrenindeki her bir bireyin seçilme olasılığının eşit olduğu (Çıngı, 1994); seçilen bir bireyin diğer bireylerin seçilme şansını etkilemediği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu bilgiler ışığında İstanbul ilinin tüm ilçelerinde görev yapan toplam 411 rehber öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması: Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmenlerin demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik sorulardan oluşan Katılımcı Bilgi Formu; öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri için Canlı, Demirtaş ve Özer (2018)'in geliştirdiği Okul İklimi Ölçeği (OİÖ); öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeyleri için Bateman ve Crant (1993)'ın geliştirip; Akın ve Arıcı (2015)'nın Türkçeye uyarladığı Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği (KPÖ) kullanılmıştır. Veriler toplanmadan önce İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulundan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ilgili izinler alınmıştır. Alınan izinlerin ardından araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekler katılımcılara ulaştırılmış; katılımcılar tarafından cevaplanan ölçekler aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi: Birinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler; cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri için bağımsız gruplar t testi; kıdem değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemiyle analiz edilmiştir. İkinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler Çok Değişkenli Anova (MANOVA) yöntemiyle analiz edilmiştir. Üçüncü alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre; rehber öğretmenler arasında proaktif davranış sergileme düzeyleri bakımından herhangi bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Rehber öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre; lisansüstü eğitime sahip olanların proaktif davranış sergileme düzeylerinin lisans eğitimine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyetlerine göre; erkek ve kadın rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma boyutları özelinde herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde kıdemlerine göre rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma boyutları özelinde herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrenim düzeylerine göre değerlendirildiğinde de rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma boyutları özelinde herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ikliminin, bütün boyutlarıyla proaktif davranışlar üzerinde %8'lik etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alt boyutların etkileri ayrı ayrı incelendiğinde; okul iklimine ait demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma boyutlarının proaktif davranışlar üzerinde anlamlı düzeyde herhangi bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Okul iklimine ait başarı etkenleri boyutunun tek başına proaktif davranışlar üzerinde %8'lik bir etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, proaktivite, proaktif davranış, psikolojik danışman, rehber öğretmen

Kaynakça

Akın, A., & Arıcı, N. (2015). Turkish version of proactive scale: A study of validity and reliability. *Mevlâna International Journal of Education (MIJE), 5*(1), 165-172.

Altunkese, T. N. (2002). Psikolojik iklim, örgüte adama ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Bindl, U.K., & Parker, S.K. (2011). *Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations*. Institute of Work Psychology, University of Sheffield, United Kingdom, 1-71.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *17*(4), 1797-1811.

Covey, S. R. (2012). *Etkili insanların 7 alışkanlığı*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Örgüt iklimi, duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *20* (2), 295-310.

Çıngı, H. 1994. *Örnekleme Kuramı*. H.Ü. Beytepe: Fen Fakültesi Basımevi.

Eren, E. (2019). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/ thematic_reports/094EN.pdf

Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior, 28*, 4.

Holloway, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: An empirical study in a non-profit organization. *Emerging Leadership Journeys, 5* (1), 9- 35.

Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33,* 290-311.

Kanten, P. (2012). İşgörenlerde iş adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Presbitero, A. (2015). Proactivity in career development of employees: The roles of proactive personality and cognitive complexity. *Career Development International*, 20(5), 525-538.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22,* 445- 458.

*Bu çalışma, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Anıl Akman tarafından 2021 yılında, İlker Cırık danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerinin Uzaktan Eğitim Tutumları İle İlişkisi*

Timur Seven
MEB

İlker Cırık
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2020'li yılların imkânlarına bakıldığında bilişim teknolojileri insan hayatının her alanında kullanılmaktadır. Bununla birlikte birçok sektör teknolojiyi etkin ve doğru kullanan birey arayışına girmiştir. Artık kas gücünden ziyade soyut düşünebilen, teknolojik yeterliliği yüksek bireyler tercih ediliyor diyebiliriz. Bu değişimden açık sistem olan okulların da etkilendiği söylenebilir. Covid-19 salgın hastalığıyla birlikte Türkiye'de okullarda yüz yüze eğitim bulaş riski sebebiyle sıklıkla yapılamamış, öğrencilerin eğitim öğretim ihtiyacı, uzaktan eğitim ile karşılanmaya çalışılmıştır. Ancak özellikle ilk ve ortaöğretimde uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi konusunda eksiklikleri bulunan öğrenci, veli ve öğretmenlere süreci etkili kılmak için rehberlik ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul yöneticilerine yeni görev ve sorumluluklar yüklenmiş ve okul yöneticilerinden öğretmen, öğrenci ve velilerine liderlik yapmaları beklenmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özelliklerinin süreci doğru yönetmede etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda teknoloji liderinin, teknolojik yeterliliğe sahip, teknolojik gelişmeleri takip eden, teknolojinin uygulanmasında öncülük eden, çevresindekileri etkileyerek onların da teknolojiyi kullanmasını sağlayan, teknolojiyi başka alanlarla birlikte kullanabilen kişi olarak tanımlandığı görülmektedir (Gökoğlu ve Çakıroğlu, 2014). Okullarda teknolojik liderlik ise bireyin bu teknoloji liderliği yeterliklerini ortaya koyma becerisi olarak ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin bu yeterlikler kapsamında okuldaki teknolojik altyapıyı oluşturarak güncel tutmak, öğretmenlerin derslerde güncel teknolojileri kullanarak öğrenme-öğretme sürecini daha etkin yönetmelerine destek olmak gibi görevleri vardır (Brooks-Young, 2009). Bu görevlerin gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerinin yüksek olması önemlidir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerinin yeterli düzeyde olmaması, bu kapsamdaki görevlerini yerine getirmekte çeşitli sorunlara sebep olmakla birlikte bu yetersizliğin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına yansıması beklenebilir.

Teknolojinin hızla gelişmesi eğitim öğretim sürecinde yeniliklere sebep olmuştur. Bu yeniliklerden biri öğrenen, öğreten ve öğretim araçlarının farklı ortamlarda olduğu eş zamanlı ya da eş zamansız öğrenmenin gerçekleştirilebildiği uzaktan eğitim olmuştur. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimi destekleyici bir nitelikte olduğu gibi salgın hastalık vb. süreçlerde yüz yüze eğitimin yerini aldığı da görülmektedir. Uzaktan eğitimin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için bütün paydaşların bu sürece karşı olumlu tutum sergilemesi önemlidir. Uzaktan eğitimi yönetenden, uzaktan eğitim alana kadar herkesin uzaktan eğitime karşı olumlu bir tutum sergilemesi, aktif öğrenmeyi mümkün kılması muhtemeldir.

Bu kapsamda MEB, uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliğini etkili ve verimli bir biçimde yürütmelerini amaçlayarak, UNICEF ile okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yeterliklerini artırıcı, uzaktan eğitimi etkili bir biçimde tasarlayıp sunmayı saylayacak, aynı zamanda yönetim yeterliklerini iyileştirici bir mesleki gelişim programını gündeminde almıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ve uzaktan eğitim tutumları ayrı ayrı incelenmiş olmasına karşın teknolojik liderlik yeterlikleri ve uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, alanda var olduğu gözlenen bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlamak yolunda bir adım atmanın önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın problemi "Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

I. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve teknolojik liderlik alt boyutları olan

- Vizyoner liderlik,
- Dijital çağ öğrenme kültürü,
- Profesyonel uygulamada mükemmellik,
- Sistematik gelişim,

- Dijital vatandaşlık

boyutları ne düzeydedir?

II. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ne düzeydedir?

III. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve teknolojik liderlik alt boyutları olan

- Vizyoner liderlik,
- Dijital çağ öğrenme kültürü,
- Profesyonel uygulamada mükemmellik,
- Sistematik gelişim,
- Dijital vatandaşlık

çeşitli değişkenlere göre (görev, okul türü, cinsiyet, toplam hizmet yılı, eğitim durumu, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu) anlamlı farklılık göstermekte midir?

IV. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (görev, okul türü, cinsiyet, toplam hizmet yılı, eğitim durumu, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu) anlamlı farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma nicel, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel araştırma, birden fazla değişken arasındaki değişim ile bu değişimin miktarını ortaya koyan araştırma modelidir (Karasar, 2004). Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi belirlenmeye çalışıldığından, araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi devlet ilkokul, ortaokul ve liselerinde yöneticilik görevinde olan okul müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. 2020-2021 dönemi verilerine göre İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde 85 devlet okulu, bu okullarda yöneticilik yapan 337 okul müdür ve müdür yardımcısı bulunmaktadır. Bu verilere ulaşmak için Millî Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinde bulunan okul web siteleri bölümündeki okul listesi ve Bahçelievler Milli Eğitim Müdürlüğü resmi internet sitesinde bulunan okul listesi karşılaştırılmış, okulların kendi sitelerindeki yönetici kadroları sayfaları incelenerek kademelere göre yönetici sayıları tespit edilmiştir (MEB, 2020; MEB, 2021). Araştırmaya İstanbul ili, Bahçelievler ilçesindeki tüm devlet ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin katılması planlanmıştır. Ancak salgın hastalık sebebiyle okullarda uygulanan esnek çalışma sistemi ile bazı okul yöneticilerinin evde çalışmaya devam ettiği görülmüş, bazı okul yöneticilerinin de karantinada olduğu tespit edilmiş olup evrendeki tüm okul yöneticilerine ulaşılamamıştır. Bu sebeple basit tesadüfi örnekleme tercih edilmiştir. Basit tesadüfi örneklemede evrendeki tüm elemanların seçilme şansı birbirine eşittir (Karasar, 2004). Bu bilgiler ışığında İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde görev yapan toplam 182 okul yöneticisi bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması: Okul yöneticilerinin demografik bilgilerini elde etmek için Kişisel Bilgi Formu; teknolojik liderlik öz yeterlik düzeyleri için Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011)'ın geliştirdiği "Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği (EYTLÖ)" ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri için Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından hazırlanan "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler toplanmadan önce İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulundan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ilgili izinler alınmıştır. Ölçekler Bahçelievler ilçesindeki devlet ilkokul, ortaokul ve liselerine 29.04.2021 ile 10.05.2021 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, ölçeğin nasıl doldurulacağı açıklanmıştır.

Verilerin Analizi: Birinci ve ikinci alt problemlere yanıt bulmak için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Üçüncü alt problemde toplanan verilerin analizinde Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Dördüncü alt problem için toplanan veriler bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Beşinci alt problemde toplanan verilerin analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve teknolojik liderlik alt boyutları, uzaktan eğitim tutumları yüksek düzeyde çıkmıştır. Okul yöneticilerinin görevlerine göre dijital vatandaşlıkları, okul yöneticilerinin eğitim durumuna göre teknolojik liderlik öz yeterlikleri, vizyoner liderlik ve dijital vatandaşlıkları farklılık göstermiştir. Buna karşın cinsiyet, okul türü, toplam hizmet süresi ve BİT ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve alt boyutları olan vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlıklarında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim tutum düzeyleri görev, cinsiyet, eğitim durumu, BİT ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmazken; görev yaptıkları okul türü ve toplam hizmet yıllarına göre farklılık göstermiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitim tutumları arasında manidar ilişki bulunmamıştır.

*Bu çalışma, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Timur Seven tarafından 2021 yılında, İlker Cırık danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik Liderlik, Uzaktan Eğitim Tutumu, Okul Yöneticileri

Kaynakça

Ağır, F., Gür, H., ve Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy, 3*(2), 128-139.

Brooks-Young, S. (2009). *Making technology standards work for you, second edition.* International Society for Technology in Education.

Gökoğlu, S., ve Çakıroğlu, Ü. (2014). Bir teknoloji lideri olarak bilişim teknolojileri öğretmeni. *II. International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium.* Antalya.

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 145-166.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

MEB. (2020). *Okullar ve diğer kurumlar*. Mart 14, 2020 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php adresinden alındı.

MEB. (2021). *Okullar/Kurumlar*. Bahçelievler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü: http://bahcelievler.meb.gov.tr/ adresinden alındı.

Türkiye'de Yapılan Eğitim Araştırmalarında Aile Katılımı Kavramının Sistematik Bir İncelemesi

Serafettin Gedik

Amasya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünya genelinde bir eğilim olarak son 30 yılda eğitimde aile katılımına odaklanan çalışmaların sayısı artarken aile katılımını gerçekleştirmek eğitimde karşılaşılan bir çok problemin çözümü olarak gösterilmektedir. Örneğin öğrenci başarısını artırmak (Alawawda & Razi, 2020; Aslanargun, 2007; Ates, 2021; Jeynes, 2007), dezavantajlı grupların lehine olarak başarı farkını azaltmak (LaRocque vd., 2011), öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli arasındaki sorunları azaltmak (Karakus & Savas, 2012) gibi birçok pozitif katkıları sayıları giderek artan çalışmalarla ortaya konmuştur. Uluslararası literatürde oldukça ilgi toplayan aile katılımı kavramı, ülkemizde de popülaritesini artırmakta, eğitim yönetimi (Author, 2021), temel eğitim (Hakyemez, 2015) ve özel eğitim (Gül, 2007; Tutuk, 2020) gibi eğitimin farklı disiplinlerinden araştırmacılar tarafından incelenmektedir.

Eğitimde aile katılımına gösterilen ilginin artması ve kavramın birçok pozitif değişkenle ilişkilendirilmesine rağmen, bu kavramın anlamı ve özellikleri hakkında bir kafa karışıklığı devam etmektedir (Author, 2021; Beycioğlu, 2016; Keçeli-Kaysılı, 2008). Hatta bir çok araştırmada aile katılımı, veli katılımı, ebeveyn katılımı ve hatta okul-aile işbirliği gibi kavramlar birbirinin yerine kullanılmaktadır. Biraz yakından bakıldığında, aile katılımının araştırmacılar tarafından çok çeşitli uygulamaları tanımlamak için kullanılan, her şeyi kapsayan bir şemsiye kavram olarak kullanıldığı görülmektedir. Farklı teorilere dayanan farklı çalışmalar, farklı uygulamaları etkili aile katılımı olarak kolayca vurgulamış ve okullarda uygulanmasını tavsiye etmiştir. Farklı modellerden beslenen farklı araştırmacılar gibi, eğitimin farklı paydaşları da (aileler, öğretmenler, okul yöneticileri) aile katılımını farklı yorumlamaktadır (Demircan ve Erden, 2015; Gokturk ve Dinckal, 2018). Güncel literatür incelendiğinde ülkemizde aile katılımının nasıl kavramsallaştırıldığı, aile katılımı teşvik edilirken hangi uygulamaların teşvik edildiği ve bu uygulamaların dayanak noktalarının ne olduğuna dair bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu noktada bu araştırmanın amacı, aile katılımı ile ilgili ülkemizdeki literatürde yer alan çalışmaların sistematik bir incelemesini yapmak ve bu fenomenin nasıl kavramsallaştırıldığını inceleyerek bu boşluğu doldurmaktır. Bu amaçla, bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına cevap vermeyi amaçlamaktadır:

1. Türkiye literatüründe aile katılımı nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
2. Türkiye literatüründe teşvik edilen aile katılımı uygulamaları nelerdir?

Teorik Çerçeve. Alınyazında aile katılımı üzerine yapılan tanımların fazlalığına rağmen, bu tanımları bir kaç ana gruba bölmek mümkünedir. Bu çalışmada Boutte ve Johnson (2014) tarafından kullanılan gruplama kullanılarak, alayazanımızda kullanılan tanımların teorik olarak hangi kökten beslendiği anlaşılmaya çalışılacaktır.

Boutte ve Johnson (2014)'a göre mevcut tanımlar üç ana kampa ayrılmaktadır: pozitivist bakış, ekolojik bakış ve eleştirel bakış. Buna göre, pozitivist bakış açısıyla aile katılımına yönelen çalışmalar, aile katılımını daha çok orta sınıf, okullarda genellikle bilinçli veli olarak kabul gören eğitimli ailelerin ortaya koyduğu davranışlar üzerinden tanımlamakta ve bu tanımları evrensel varsayıp tüm ortamlara genellemeye çalışmaktadır. Ekolojik yaklaşımı benimseyen tanımlar ise Bronfenbrenner (1979)'in ekolojik sistemler kuramından hareket ederek aile katılımını evde, okulda ve çevrede gerçeklesen davranışlar üzerinden tanımlamaya çalışarak çocuğun içinde yetiştiği, onun gelişimini etkileyen farklı ortamlara dikkat çekmektedir. Ve son olarak eleştirel kuramlar, güce odaklanarak (özellikle sistem dışına itilmiş) ailelerin yetkilendirilmesine vurgu yapmaktadır. Bu son gruba giren tanımlar aile katılımını ailelerin yerine getireceği davranışların ötesinde görmeye çalışarak ailelerin kendi hayatlarıyla ilgili söz ve yetki sahibi olmasına vurgu yapmaktadır. Bu açıdan bakınca aile katılımı artık sadece çocukların akademik gelişimini destekleyecek uygulamaların ve "ideal katılım" olarak lanse ettirilen kalıpların ötesinde anlaşılmaya ve uygulanmaya çalışılmaktadır.

Yöntem

Gelecekteki çalışmalara rehberlik etme çabasıyla, bu sistematik derleme çalışmasında, Türkiye'de yürütülen mevcut aile katılımı araştırmaları incelenerek bu terimin alanyazında nasıl kavramsallaştırıldığına ve hangi uygulamaların etkili aile katılımı olarak teşvik edildiğine ışık utulmaya çalışılmıştır. Son yıllarda giderek popüleritesini artıran sistematik alanyazın taramaları, geleneksel literatür taramalarının ötesinde, mevcut çalışmaların bazı kriterler kullanılarak seçilip yeniden analiz edilmesine dayanan çalışmalardır (Bellibaş ve Gümüş, 2018). Hem nicel hem de nitel araştırmaların sistematik olarak incelemesine dayanan bu yöntem, sadece var olan çalışmaların özeti veya sentezi olmanın ötesinde bir bakış açısı ve yorum sunmaktadır (Bellibaş ve Gümüş, 2018).

İlgili Çalışmaları Belirleme ve Seçme: Araştırma için gerekli veriler, 11 Şubat 2022'ye kadar olan çalışmaları kapsayacak şekilde gerçekleştirilen yoğun bir literatür taraması sonucunda elde edilmiştir. Arama için, Web of Science (WoS) veri tabanında 65 anahtar terim kullanılarak gerçekleştirilen arama sonucunda 42 (2 erken erişim ve 1 editoryal) makaleye ulaşılmıştır.

Analiz.

Analiz: Nitel araştırma prensiplerinin kullanıldığı bu çalışmada, esas olarak kavram analizi ilkeleri takip edilmektedir. “Kavram analizi, anlam farklılıklarını belirlemeye yönelik felsefi bir tekniktir” (van Manen, 2016, s. 323). “Bir kavramın anlamının büyük ölçüde o kavramın nasıl kullanıldığı ile ilgili olduğunu” varsayan bu yaklaşım, belirli bir zaman aralığında belirli bir kontekste yürütülen mevcut alanyazında aile katılımının nasıl kavramsallaştırıldığını incelemek için uygun bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan teorik çerçeve, verilerin analizine rehberlik etmek için kullanılmakta olup, veriler temelde tümdengelimli (deductive) bir yolla incelenmektedir. Analizin ilk safhasında araştırmacı tarafından okunan çalışmaların önemli noktaları işaretlenmiştir ve teorik çerçeveden beslenen reflektif notlar alınmıştır. Bu aşamayı işaretlenen kısımların okunduğu ve kodlanmaya başladığı ikinci asama izleyecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk okuma ve alınan reflektif notlara dayanarak baktığımızda, bazı önemli konuların kendini göstermeye başladığı görülmektedir. Bu konuların başında, literatürdeki tanımların büyük çoğunluğunun aile katılımı konusunda geleneksel (pozitivist ve ekolojik) bir yaklaşımla aile katılımını sadece okul çıktılarına odaklanan davranışlar olarak ele aldığı görülmektedir. Eleştirel bakış açısı tarafından eleştirilen ve özellikle dezavantajlılık sebebi olarak gösterilen bu durum, mevcut Türkiye literatüründe oldukça hâkim bir durum olarak görülmektedir. Diğer yandan bakıldığında, aynı araştırmalar içerisinde dahi birbiriyle çelişen yani teorik olarak farklı köklerden beslenen tanımların bir ayrım yapılmadan kullanıldığı görülmektedir. Sadece bu iki ön bulgu dahi başlı başına bu konuda alam verici durumda bir sorunun olduğu göstermekte, bundan sonra yapılacak çalışmaların aile katılımını tanımlarken daha bilinçli olması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, aile katılımıyla ilgili nihai bir tanım yapmak olmadığı gibi her hangi bir tanımın da üstünlüğünü de kanıtlamak değildir. Aksine, bu geçici bulgular ışığında vurgulanmak istenen mesaj, hangi tanımı seçeceğimiz ile ilgili değil, seçeceğimiz tanımı anlamamız ve böylece onun muhtemel etkilerini bilinçli olarak açıklayabilmemiz çağrısıdır.

Anahtar Kelimeler: aile katılımı, veli katılımı, okul-aile işbirliği, kavram analizi

Kaynakça

Author, A. (2021). Aaaaaaaaa

Alawawda, M., & Ozge, R. A. Z. I. (2020). Parental involvement in early second language learning: the role of the immediate environment. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, *69*, 23.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(18), 119-135.

Ates, A. (2021). The Relationship between Parental Involvement in Education and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *11*(3), 50-66.

Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı, (Eds.) *Eğitim yönetiminde araştırma içinde (ss. 507-575). Ankara: Pegem Akademi*.

Beycioglu, K. (2016). Current issues on parental involvement in schools: a multicultural perspective. *International Journal of pedagogies and learning*, *11*(2), 89-90.

Boutte, G. S., & Johnson, G. L., Jr. (2014). Community and family involvement in urban schools. In H. R. Milner & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 167–187). Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Demircan, Ö., & Erden, F. T. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: A comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, *185*(2), 209-225.

Gokturk, S., & Dinckal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, *24*(2), 183-201.

Gül, G., (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(01), 17-32.

Hakyemez, S. (2015). Turkish early childhood educators on parental involvement. *European Educational Research Journal*, *14*(1), 100-112

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, *42*(1), 82-110.

Karakus, M., & Savas, A. C. (2012). The Effects of Parental Involvement, Trust in Parents, Trust in Students and Pupil Control Ideology on Conflict Management Strategies of Early Childhood Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2977-2985.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(01), 69-83.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, *55*(3), 115-122.

Tutuk, H. C. (2020). *Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi dönemde destek hizmet sürecine aile katılımı: İşitme kayıplı bir çocuk ve ailesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Okullarda Hata Yönetimi Kültürü ve Öğretmenlerin Psikolojik Geri Çekilme Davranışları ile İlişkisi

Gül Kurum

Trakya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Her örgütte hatalar yapılabilir. Bu örgütlere eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar da dâhildir. Üyeler bazen bilgi ya da beceri eksikliğinden kasıtsız şekilde bu kurallara aykırı davranarak örgüt içinde olumlu ya da olumsuz sonuçlara sebep olabilirler. Bu doğrultuda okullarda hata yönetimi kültürünün önemi ortaya çıkmaktadır (Van Dyck vd., 2005). Okul gibi etkileşimin yoğun olduğu ortamlarda kişilerarası ilişkiler ya da örgütün sosyal yapısı da hatalardan etkilenir. Hata yapmak taraflarda endişe, sinir, utanç ya da suçluluk, dışlanma gibi olumsuz duygulara yol açabilir. Hatta bu olumsuz duygular örgüte karşı duyuşsal bağlılığı azaltabilir (Frese ve Keith, 2015). Bunun bir sonucu olarak da öğretmenler bilinçli olarak ya da olmayarak işten geri çekilme davranışları sergileyebilmektedir.

İşten geri çekilme genel olarak, çalışan ve örgüt arasındaki psikolojik ve fiziksel mesafeyi artırmak için tasarlanmış, algılanan caydırıcı koşullara karşı bir çeşit kasıtlı yanıt şeklinde tanımlanmaktadır (Spendolini, 1985). Rosse ve Hulin (1985; Akt. Carmeli, 2004) işten geri çekilme davranışlarını, çalışan ve örgüt arasında fiziksel veya psikolojik bir soğukluğun yerleşmesine neden olan davranışlar olarak ifade etmektedir. İşten geri çekilme, çalışma durumundan memnun olmayan bir çalışanın vermiş olduğu bir tepki olarak kabul edilebilir (Oh, 1995). Bu bağlamda okulda hata yönetimine ilişkin olumsuz bir kültür, öğretmenlerin çalıştıkları ortamdan memnun olmamalarına sebep olabilmektedir. Öğretmenlerin bu memnuniyetsizliği de işten geri çekilme davranışı göstermelerine yol açabilir. Bu kapsamda sosyal etkileşimin ve informel ilişkilerin bu kadar yoğun olduğu bir örgütte hataların kaçınılmaz olduğu kabul edilmelidir. Bu kadar ciddi sorumlulukları olan bir örgütte hataların etkili şekilde yönetilerek keşfetme, öğrenme, yenilik, iyileşme, gelişme gibi olumlu sonuçlara hizmet etmesi son derece önemlidir.

Eğitim örgütü olan okullar kendine özgü özelliklere sahiptir. Öncelikle okullar toplumdan gelip topluma giden insan hammaddesi üzerinde çalışır ve kültür değişmesini sağlar (Bursalıoğlu, 2012, 33). Ayrıca okulların gelecek nesilleri nitelikli şekilde yetiştirme görevi vardır. Sosyal etkileşimin bu kadar yoğun olduğu bir örgütte hatalar da kaçınılmazdır. Bu kadar ciddi sorumlulukları olan bir örgütte hataların etkili şekilde yönetilerek keşfetme, öğrenme, yenilik, iyileşme, gelişme gibi olumlu sonuçlara hizmet etmesi son derece önemlidir. Ancak iyi şekilde yönetilemeyen hatalar okullarda işten geri çekilme gibi davranışların görülmesine sebep olabilmektedir. Bu kapsamda okullarda hata yönetimi kültürünün belirlenmesi çok önemli bir konudur. Hata yönetimi kültürü belirlenerek okul toplumunun hatalardan ders çıkarması, hataları tekrarlamaması ve bu konuda yeni öğrenmeler gerçekleştirmesi sağlanabilir. Ayrıca hata yönetimi kültürünün öğretmenlerin işten geri çekilme davranışlarını yakından etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürü ve psikolojik geri çekilme davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürü ve psikolojik geri çekilme davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda hata yönetimi kültürü ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin psikolojik geri çekilme davranışları ne düzeydedir?

3. Cinsiyet, okul kademesi, eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürüne ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir?

4. Cinsiyet, okul kademesi, eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin psikolojik geri çekilme davranışlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir?

5. Öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürü ile psikolojik geri çekilme davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli korelasyon istatistiklerini kullanarak değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini araştırmaktadır (Balcı, 2010).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s.175). ile seçilen Türkiye'de kamu okullarında (ilkokul-ortaokul-lise) görev yapan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin en az 1 yıl kıdeme sahip olmasına ve mevcut çalıştıkları okulda en 1 yıldır görev yapmalarına dikkat edilecektir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ve psikolojik geri çekilme davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği" ve Erdemli (2015) tarafından geliştirilen "Psikolojik Geri Çekilme Davranışları Ölçeği" kullanılacaktır. Okullarda hata yönetimi kültürü ölçeği tek faktör 10 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha katsayısına (.92) göre güvenilir olduğu tespit edilmiştir. DFA'dan elde edilen uyum indeksleri $\chi 2/sd$ oranı 1,98 ($\chi 2/sd \leq 3$), RMSEA ,07 (RMSEA ≤ ,08), SRMR ,02 (<,05) ve diğer uyum indeksleri (NFI, NNFI, CFI, GFI ≥0,95, AGFI ≥0,90) ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir. Psikolojik Geri Çekilme Davranışları Ölçeği tek faktör 12 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha katsayısına (.93) göre güvenilir olduğu tespit edilmiştir. DFA'ya göre $\chi 2/sd$ oranı 2.66 ($\chi 2/sd = 2.66$), RMSEA=0.079 olarak bulunmuştur. Ayrıca NFI= 0.97, NNFI= 0.98 ve CFI =0.98; NFI (.95≤NFI≤1.00), NNFI (.97≤NNFI≤1.00) ve CFI (0.95≤CFI≤1.00), GFI = 0.92, AGFI = 0.88 olarak hesaplanmıştır ve bu değerler de ölçeğin iyi ya da kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olduğunu göstermektedir. Psikolojik Geri Çekilme Davranışları Ölçeği Erdemli'den (2015) gerekli kullanım izni alınarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için Etik Kurul Onayı alınmıştır. Veriler 2021-2022 güz döneminde çevrimiçi yollarla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) 22.00 programı aracılığıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik (t-testi ve ANOVA) fark testleri kullanılacaktır. Öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürü ile psikolojik geri çekilme davranışlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü Pearson korelasyon katsayısıyla değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analizleri devam etmektedir. Yapılacak analizlerle öncelikle öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürü ve psikolojik geri çekilme davranışlarına ilişkin görüşleri ortaya konulacaktır. İkinci olarak öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürü ve psikolojik geri çekilme davranışlarına yönelik görüşlerine ilişkin cinsiyet, okul kademesi, eğitim durumu değişkenleri açısından fark analiz sonuçları sunulacaktır. Son olarak öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürü ve psikolojik geri çekilme davranışlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi korelasyon katsayısı ile belirlenmeye çalışılacaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin okullarda hata yönetimi kültürü algılarının psikolojik geri çekilme davranışlarını etkilemesi ve bu değişkenler arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Diğer bir deyişle okullarda olumlu bir hata yönetimi kültürü, öğretmenlerin kendilerini psikolojik olarak işten geri çekmemelerine katkı sunacaktır. Böylece olumlu hata yönetimi kültürü öğretmenlerin okulda daha etkin faaliyet göstermesini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Hata yönetimi kültürü, psikolojik geri çekilme, öğretmen

Kaynakça

Balcı, A. (2010b). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA.

Carmeli, A. (2004). The relationship between organizational culture and withdrawal intentions and behavior. *International Journal of Manpower*, 26 (2), 177-195.

Erdemli, Ö. (2015). *Öğretmenlerin işten geri çekilme davranışları ve çalışma etiği ile ilişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Türkiye.

Frese, M., & Keith, N. (2015). Action errors, error management, and learning in organizations. *Annual review of psychology*, *66*, 661-687.

Oh, K. H. (1995). *The impact of job satisfaction and organizational commitment on withdrawal: A cross-cultural approach* (Doktora tezi). University of Illinois, California.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5 Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Spendolini, M. J. (1985). *Employee withdrawal behavior: Expanding the concept (Turnover, Absenteeism)* (Doctoral dissertation). California Üniversitesi, Irvine. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8516557).

Van Dyck, C., Frese, M., Baer, M., & Sonnentag, S. (2005). Organizational error management culture and its impact on performance: a two-study replication. *Journal of applied psychology*, *90*(6), 1228.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversite ve Bişkek Sosyal Bilimler Üniversite Lisans Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi

Zyinat Esenalieva
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Hasan Arslan
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilimde hızlı değişim ve gelişim, yapay zeka örnekleri ve hızla gelişen teknoloji zamanında insan beyninden çok daha iyi sonuçlar beklenmektedir. Öğrencilerin bu sürekli değişimlerle başa çıkmaları ve çalışmalarında en iyi sonuçları göstermeleri beklenir. Bu beklentiler öğrencinin eğitim sürecindeki sorumluluklarını artırmakta ve değişen koşullar öğrencilerin uyum sağlamalarında zorluklara neden olmaktadır. Çeşitli çalışma becerileri üzerinde çalışılmış ve öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilere çok çeşitli konular ve çalışma becerileri reçeteleri sunulur, ancak bunların hepsini kullanacakları öğrenme etkinliklerinin araçları neredeyse hiçbir zaman onlara sağlanmaz (Burtseva, 2003). Bu nedenle, Kırgızistan'daki ve Türkiye'deki öğrencilere de kendilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunulsa da, çalışma becerilerinde hala yetersizlikler bulunmaktadır. Öğrencilerin verimli bir öğrenici olabilmeleri için farklı ve çeşitlilik gösteren çalışma tekniklerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenmenin etkili olabilmesi için öncelikle öğrencilerin ders çalışma isteğinin olması gerekir. Becerilerin uygulanması ikinci sırada gelir. Bu araştırmada, iki farklı üniversitede ÇOMÜ ve BHU öğrencilerinin çalışma yöntemleri, zaman yönetimi, sınava hazırlık ve sınav stresi ile başa çıkma yöntemleri incelenmekte ve bu becerilerin başarıya ne kadar katkı sağladığı sınanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Veriler nicel veri toplama teknikleri ile elde edilmiştir. Çalışma becerileri bilgisi Likert tipi beşli 26 soruluk ölçek yardımıyla elde edilmiştir. Bu çalışmanın evreni, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında eğitim görmekte olan, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden ÇOMÜ (127) ve BHU (127) lisans öğrencileridir.

Veri toplama sırası;
1. Çalışma becerileri, sınavlara hazırlık, sınav stresi ve motivasyonu ile ilgili kaynaklar incelenir, kavramlar incelenir ve sınıflandırılması ve teşhisi yapılır.
2. Seçilen ölçeğin değerlendirilmesi için uzman görüşü alınır.
3. Verilen örneklem grubuna anket uygulanmış ve elde edilen veriler, (SPSS) programı kullanılarak istatistiksel prosedüre uygun olarak hazırlanmıştır. İstatistiksel sonuç olarak yüzde, aritmetik ortalama ve t-testi gibi teknikler kullanılır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kırgızistan ve Türkiye arasındaki bu çalışma, Kırgız ve Türk öğrencilerin çalışma becerileri düzeylerini motivasyon düzeyleri, zaman yönetimi becerileri, sınav kaygıları ve karşılıklı etkili öğrenme stratejileri kazanmaya yönelik hazırlık becerileri açısından analiz etmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla uyumlu olarak, ÇOMÜ ve BHU öğrencilerinin ortalama çalışma becerileri düzeylerinin normal olduğu sonucuna varabiliriz. Öğrencilerin motivasyon ve sınava hazırlık becerilerinde bazı küçük boşluklar bulunmaktadır. Ancak bu alandaki birçok araştırmacının inandığı gibi, çalışma becerileri, motivasyon yeteneği, zaman yönetimi yeteneği, sınava hazırlık yeteneği geliştirilebilir. Çalışma becerileri, eğitim dünyasında önemli bir araç olarak kabul edilir. Ayrıca, çalışma becerilerinin teşvik edilmesi akademik yaşamda önemli bir gelişme sağlayacak ve öğrenciler daha iyi motivasyon elde edeceklerdir. Sonuç olarak, üniversite eğitiminin başlangıcından itibaren öğrenciler için çalışma becerilerini geliştiren atölye çalışmaları veya eğitimlerin geliştirilmesi şiddetle tavsiye edilir. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısını daha kolay yönetebilmeleri için sınav stresiyle nasıl başa çıkılacağı konusunda eğitimler düzenlenebilir. Bir sorgulama yöntemi olarak, sesli düşünmek, yetenekli öğrencilerin daha iyi anlamak için kullandıkları ve vasıfsız öğrencilerin daha başarılı olmak için geliştirmeleri gereken stratejiler hakkında çok daha fazla bilgi verir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma becerileri, motivasyon, zaman yönetimi, sınav kaygısı, kültür.

Kaynakça

Antipina, I. O. (2015). Mechanisms for independent assessment of the quality of education. *Innovative Projects and Programs in Education, (4).*

Anisimov, P. F., & Sosonko, V.E. (2001). Quality management of secondary vocational education. *Kazan: Institute of Secondary Vocational Education RAO, 256*

Andrew J. Elliot., Martin, V. (2001). Approach and avoidance motivation covington. *Educational Psychology Review, 13(2).*

Baltas, A. (1994). *Outstanding achievement in learning and examinations.* 9th edition. Istanbul: Remzi Press.

Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 38,*

92-113. http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(86)90028-2

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change.

Psychological Review, 84 (2). 191-215

Bishkek Humanities University. (2019). Retrieved from

https://www.bhu.kg/home/about-us

Case L. P., Mamlin, N., Harris, K. R., & Graham, S. (1995). Self-regulated strategy development: A theoretical and practical perspective. *In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), Advances in Learning and Behavioral Disabilities (vol. 9,).* Greenwich, CT: JAI Press.

Chupurova, L.B., Ershova, O.B., Rodionova, N.I. (2012). Creative development of students in a rating system for assessing the quality of education. *News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, No.4*

20. Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararların Eğitimin Niteliği Ve Geleceği Açısından Değerlendirilmesi

Büşra Yiğit
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Hanifi Parlar
İstanbul Ticaret Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, kişinin aklının, bedeninin, duygusal yönlerinin, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde veya istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara yönelik yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki öğrenimlerin tümüdür. Bu açıdan bakıldığında eğitim ve öğretim hayat boyu süren ve sonu gelmeyen bir süreçtir. Eğitim planlı, programlı ve yenilikçi girişimler ile verildiği takdirde anlam kazanmaktadır çünkü eğitimin sürekliliği kadar eğitimin niteliği ve geleceğe yansıması da anlamlı sonuçlar vermektedir. Eğitimde yatırım insana yapılmaktadır ve eğitimin amaçlarından birisi de toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır. Eğitim kurumu olan okullar değerlere dayalı örgütlerdir. Değere dayalı okullarda öğretmen eğitim etiğine uygun eğitim-öğretimi gerçekleştirirken konumundan dolayı toplumun birçok kesimiyle ilişki içerisindedir ve bu farklı kesimlerin öğretmenden değişik beklenti ve istekleri olabilmektedir (Erdem ve Altunsaray,2016) Eğitime verilen değerin en önemli temsilcilerden biri eğitimde niteliği ve kaliteyi yüksek seviyelere taşımak için Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren düzenlenen Milli Eğitim Şuralarıdır. Şuralar eğitimin kalitesini artırırken sağlıklı işleyişine yönelik adımlar atan, eğitimin niteliğini kaliteli hale getirmek adına çözüm önerileri sunan ve alınan kararlar ile Türkiye'nin eğitim gündemini şekillendiren aynı zamanda eğitim politikalarına yön veren ülkemizde eğitim alanındaki en köklü ve yüksek danışma kurulu olarak tanınmaktadır. Bu çalışmanın amacını 7 yıl aradan sonra 2021 yılının sonunda düzenlenen, 20. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararları eğitimin niteliği ve geleceği açısından incelemek oluşturmaktadır.

Etkili eğitim ve öğretim sistemleri geliştirilmesinde büyük önem arz eden eğitimin niteliğini artırmak adına Şura'da alınan kararlar bütüncül bir yapıya sahiptir. Öyle ki eğitimin niteliği tek bir unsura değil birçok etmene bağlı olarak kaliteli hale gelir. Başlıca öğretmenlerin mesleki olarak yetiştirilmesi adına verilen kararlar eğitimin kaliteli bir niteliğe de sahip olmasında dolaylı yoldan katkıda bulunur. Bu nedenle alınan kararların, teşebbüslerin yalnızca doğrudan etkilerine değil, dolaylı yoldan uzun vadede etkilerine nesnel bir bakış açısıyla bakılması çalışmayı değerli kılmaktadır. Bunun yanı sıra alınan kararlar günümüzde uygulanmaya başlansa da bütüncül etkileri ve sonuçları önümüzdeki yıllarda görülmektedir; bu nedenle kararların etkileri yalnızca günümüz eğitim sistemini değil, geleceği ve hatta eğitimin aktarıldığı nesillerin fikir oluşumunu da belirlemektedir. Öyle ki öğrenim süreçleri birey ve toplum gereksinmelerinin temel taşını oluşturmaktadır. Toplumlar ihtiyaç duydukları niteliklere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlarken, bireyler de toplumların bu talebini karşılamak amacıyla kendilerini yeni dünyanın normlarına uygun şekilde geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu sağlıklı gelişim ancak ülkelerin eğitim ve öğretim programlarını uygun yapılandırması ile mümkün hale gelir. Çalışmada bu hedeflere bağlı olarak Eğitim Şurasında kabul edilen 128 maddenin detaylı bir biçimde incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

20. Eğitim Şurası'nda kurulan ihtisas komisyonlarınca "Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği", "Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi" ve "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi" ana konularından oluşan ve "Eğitimde Fırsat Eşitliği" ana başlıklı şurada kabul edilen maddelerin derinlemesine incelemesi, nitel araştırma desenlerinden, doküman analizi yöntemi ile ele alınmış, yazılı belgelerin içeriği titizlikle ve sistematik olarak analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Araştırmanın verileri olan kararlar Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. 128 madde eğitimin niteliği ve geleceği bakımından ele alınmıştır. Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi özellikle nitel vaka çalışmaları için de geçerlidir. Doküman analizinde tek bir fenomen, olay, örgüt veya programı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalarda da kullanılır (Stake, 1995; Yin, 1994). Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz; bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Analizden elde edilen bulgular neticesinde sonuç, tartışma ve öneriler kısmı yazılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen Sonuç

Eğitimde fırsat eşitliği çatısı altında toplanan 20. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar "Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği", "Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi" ve "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi" alanlarında yeni yol haritasının oluşturulmasını sağlamaktadır. 7 yıl aranın ardından toplanan şurada maddeler açık ve net bir biçimde ifade edilmiştir. Eğitimin asıl aktörleri olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yönelik açıklamalar hedefine uygun olarak ifade edilmiştir. Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik maddelerde meslek profesyonellerine ve özellikle engelli öğrenciler başta olmak üzere öğrencilere kolaylaştırıcı seçenekler sunulmuştur. Eğitimde niteliğin artmasına dair maddelerde nitelik çok boyutlu ele alınarak erişilebilirliğin artması hedeflenmiştir. Tüm bu alınan kararların yansımasının objektif biçimde incelenmesi bakımından eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi ayrıca bir başlık olarak açılmış ve bu konudaki hassasiyet gözler önüne serilmiştir. Derinlemesine incelendiğinde öğretim programlarının ve eğitim verenlerin vizyonuna dair geniş bir bilgi birikimi yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Milli Eğitim Şurası, Eğitimin Niteliği, Eğitimin Kalitesi.

Kaynakça

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Erdem, A. R., & Altunsaray, M. (2016). Eğitimde niteliği belirleyen önemli bir etken: eğitim etiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23,* 21-30.

FK. (Frascati Kılavuzu). (2002). *Frascati kılavuzu araştırma ve deneysel geliştirme taramaları için önerilen standart uygulama.* Ankara: Tübitak Yayınları.

Karasar N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Dağıtım.

MEB (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları, Ankara.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks: Sage.

Yıldırım, A., ve Simşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seckin.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods.* Thousand Oaks: Sage.

Özel Okullarda Kurucu ve Okul Yönetici Beklentilerinin İncelenmesi

Senanur Kart
MEB

Hanifi Parlar
İstanbul Ticaret Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde niteliğin geliştirilmesine uygun fiziksel imkanlar sağlayarak teknolojik gelişme ve uygulamaları yakından takip edip gerçekleştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunan özel okullar Türk Milli Eğitim Sisteminde önemli bir yere sahiptir ve eğitimle ilgili gelişmelere öncülük yapmaları beklenmektedir. Teknolojinin hızla ilerlediği ve rekabetin her geçen gün daha da arttığı günümüzde bütün örgütler kendilerini topluma daha iyi tanıtma ve olumlu bir izlenim oluşturma çabası içinde iken aynı şekilde özel okullarda etkili, verimli ve kaliteli eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasını sağlamaya çalışmaktadır. Böyle bir ortamın oluşturulması için birçok etken vardır ancak burada en önemli paydaşlar kurucu ve öğretim lideri olan okul yöneticileridir. Kurucu, "kurumun sahibi olan ve adına kurum açma izin belgesi düzenlenen gerçek ve tüzel kişiyi" ifade etmektedir (Şen, 2006). İlgili hükme göre, kurumun eğitim ortamının sağlanmasında, maddi olanakların hazırlanmasında, personel istihdamının yapılmasında, araç ve gereçlerin temininde, kurum binalarının kullanılabilir hale getirilmesinde, eğitim personeli ile diğer personellerin ücretlerinin vaktinde ödenmesi gibi görevleri bulunurken okul yöneticileri eğitim personelinin izin durumları, eğitim-öğretim yılı öncesi hazırlıkları yapmak, etkinlikleri planlamak, personel arasındaki görev paylaşımını yapmak, ders dışı etkinlikler için gerekli izinleri almak gibi görevleri bulunmaktadır (MEB, 2012). Genellikle kurucu ve okul yöneticileri ayrı kişilerden oluşurken eğer okul müdürü aynı zamanda kurucu veya kurucu temsilci olursa okulun mali işlerinden de sorumlu olmalıdır. Her özel okulun kendi kurum organizasyon yapılanması bulunmakla beraber yönetiminde bulunan kurucu ve yöneticilerin birlik ve uyum içinde çalışması özel okulların kalitesini belirleyen en önemli unsurların başında gelmektedir (Alan, 2020).

Bu çalışmanın özel okullarda verimliliğin ve kalitenin artırılması amacıyla kurumlardaki yönetim sisteminde oluşabilecek herhangi bir eksiklik veya oluşabilecek çatışma durumlarının tespit edilip iyileştirilmesi amacıyla alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Özel okullarda kurucular ve okul yöneticileri arasındaki beklentinin incelenmesi amacıyla araştırma yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar olgu ve olayların derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacı ile araştırmacının verilere direk kaynağından ulaşarak, katılımcıların anlamasına ve anlamlandırmasına göre verilerin elde edildiği bir çalışma yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016). Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmacı belli bir olguya yönelik tek tek bireylerin bakış açılarını inceleyerek bireysel deneyim ve tecrübelerine göre sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın çalışma grubunu ise amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilerek İstanbul ilinde bulunan 20 okul yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak detaylı alanyazın analizi ve uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel okullar, itibarlarını güçlendirmek için paydaşlarının kimler olduğunu ve onlar tarafından nasıl algılandıklarını, çevredeki diğer okullara göre nasıl bir duruşa ve itibara sahip olduklarını, rakiplerine göre güçlü ve zayıf yönlerini ve paydaşlarıyla etkileşimde kullanacağı yöntemleri çok iyi tespit etmek zorundadırlar. Bu nedenle eğitim örgütleri güçlü

bir okul yapısı oluşturmak için gerekli donanıma sahip olmalıdır. Güçlü okul yapısının oluşabilmesi için özel okullarda okul kurucu ve yönetici arasındaki ilişki büyük önem arz etmektedir. Okulun yapısı ve gelişimi için kurucu ve yöneticilerin ortak noktaları, birbirlerine karşı çıktıkları veya destekledikleri noktaların neler olduğunun tespiti özel okullar için faydalı olacaktır. Bu araştırmada yapılan görüşmeler neticesinde kurucu-yönetici beklentilerinin avantajlı ve dezavantajlı olduğu konuların tespit edilmesi beklenmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ise sonuç, tartışma ve öneriler kısmı yazılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel okul, Okul Yöneticisi, Kurucu

Kaynakça

Alan., F.N. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin iş sözleşmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fraenkel, J.R., Wallend, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc. Graw-Hill

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Özel okul yönetmeliği. http://www.meb.gov.tr.

Şen, I. (2006). *Türk İş Hukukunda 625 Sayılı Kanuna Tabi Olarak Çalışanların Hukuki Durumu (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları İle Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merve Aydın

Yıldız Teknik Üniversitesi

Aydın Balyer

Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik kutsal görülen, saygın mesleklerden biridir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin baş aktörü olarak değerlendirilebilecek öğretmenler (Döş, 2013), ülkenin kaderinin büyük bir belirleyicisidir (Çelikten vd., 2005). Çünkü toplum inşa eden gençler öğretmenler tarafından yetiştirilmektedir. İlk çocukluk döneminin sonundan yetişkinlik dönemine kadar formal eğitim alan insanlar, gelecekte yapacakları meslekleri için gerekli akademik ve eğitsel bilgileri öğretmenlerinden öğrenmektedir. Aynı zamanda öğretmenler sadece bilgi aktarmamakta öğrencilerine model olmakta ve onların kişiliklerini de biçimlendirmektedir. Mutlu öğretmenlerin varlığı gelecek neslin uygun biçimde yetiştirilerek mutlu toplum inşa edilmesini sağlayacağından öğretmen mutluluğu eğitim sisteminin önemli bir unsuru olarak değerlendirilmelidir (Toulabi, Raoufi ve Allahpourashraf, 2013).

Öğretmenlerin mutluluğu ülkemizde az araştırılan bir konu olmuştur. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin sınıf yönetimi becerisi (Düzgün, 2016), mesleki dayanıklılık (Çetin, 2019), yaşam amaçları (Öztürk, 2015), psikolojik sağlamlık (Ulukan, 2020) ve iş doyumu (Terzi, 2017) ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Anlık olarak deneyimlenen olumlu duyguların zaman içinde mutluluk üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bilindiğinden (Fisher, 2010), öğretmen mutluluğu ile ilişkili olduğu düşünülen bir unsur da duygulardır.

Duygular örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır. Çünkü örgütü oluşturan ana unsur olan insan canlısı düşünce, duygu ve davranışlarından oluşan bir bütündür. Dolayısıyla insanın olduğu her yer gibi örgütlerde de duygular bulunmaktadır. Duygular, kişiyi güdüleyen ve davranışları yönlendiren bir unsurdur (Akçay ve Çoruk, 2012). Duyguların olumlu olması ve doğru yönetilmesi verimlilik ve üretkenlik bakımından önem taşımaktadır. Bu noktada yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Yöneticiler duyguları iyi tanımalı, duygular ve davranışlar arasındaki ilişkiyi bilmeli, örgüt içerisinde olumlu bir duygusal iklim oluşturmalı, çalışanların duygusal uyumunu sağlamalı ve duyguları yönetebilmelidir.

Duyguların yönetimi eğitim örgütlerinde kritik önem taşımaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinin hem girdisi hem de çıktısı insandır. İnsan sayısının fazla olduğu eğitim örgütlerinde sevinç, üzüntü, öfke, heyecan, kaygı gibi duygular sıklıkla yaşanmaktadır. Çalışanların duygularının ele alınıp daha sonra bu duyguların örgütün amaçları için yönetilmesi örgüt açısından önem taşımaktadır (Yıldırım, 2016). Duyguların tanınması ve yönetilmesi örgütlerin amaçları doğrultusunda varlığını devam ettirebilmesi, örgüt ikliminin olumlu olması, çalışanların yüksek performans sergilemesi gibi bir dizi olumlu sonuçlar oluşturması bakımından önemlidir (Berber-Abaka, 2018).

Duyguların etkili yönetildiği bir örgütte çalışanların iş ortamlarında iyi oluşlarının ve mutluluklarının da yüksek olması beklenmektedir. Çünkü duygular mutluluğun duyuşsal boyutunu kapsamaktadır (Doğan ve Eryılmaz, 2012). Olumlu duyguların deneyimlenme sıklığı arttıkça mutluluk da artmaktadır (Derin, 2013). Bu bilgilerden hareketle yöneticilerin yönetim süreçleri boyunca duygu yönetimi sağlayabilmelerinin çalışanların mutluluğunu artıracağı düşünülmektedir.

Yöneticilerin duygu yönetimi davranışları konusu yakın zamanda çalışılmaya başlanmıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde yöneticilerin duygu yönetiminin motivasyon (Güngör, 2019), cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okulun hizmet bölgesi/ hizmet alanı değişkenleri (Berber-Abaka, 2018), iş doyumu (Söğüt, 2018), kişilik özellikleri (Avcı, 2014), okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri (Titrek vd., 2009) açısından incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin okul mutlulukları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin okul mutluluğu arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Yapılan araştırmanın öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi tespit ederek alanyazına katkıda bulunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Bu çalışma Prof.Dr. Aydın Balyer'in danışmanlığında Merve Aydın'ın Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde devam eden yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel desen kullanılmıştır. Bu desende değişkenlere müdahale edilmeksizin değişkenler arasındaki ilişki araştırılmaktır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın çalışma evrenini 2021-

2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy, Başakşehir, Küçükçekmece ve Şişli ilçelerinde faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini 383 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde evrendeki her birimin örnekleme seçilme ihtimali eşittir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu yöntemin temsil gücü yüksek olduğu için araştırmanın dış geçerliği ile ilgilidir. Bu yöntemde önceden belirlenen örneklem büyüklüğü elde edilinceye kadar çalışma evreninden birim seçilmektedir ((Büyüköztürk vd., 2016). Örneklem büyülüğü belirlenirken %95 güven düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırma verileri kişisel bilgi formu, Okul Mutluluğu Ölçeği ve Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler, geliştirenlerden izin alındıktan sonra kullanılmıştır. Araştırma verileri toplanırken 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir, Bakırköy, Küçükçekmece ve Şişli ilçelerinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Ölçek uygulaması yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ölçek formunun cevaplanması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Uygulama öncesinde gerekli makamlardan yazılı izin alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden etik kurul onayı alınmış ve ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket ve araştırma izni alınmıştır. Araştırmadaki tüm veriler gönüllülük ilkesi gözetilerek toplanmış; uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, önemi, konusu, araştırmada kimlik bilgilerinin istenmediği, ölçekteki soruların doğru veya yanlış cevabının olmayıp soruları içtenlikle ve dürüst biçimde yanıtlamalarının önemli olduğu ve verilerin araştırmacı tarafından gizli tutulacağı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından gönüllü olduğunu belirten katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu durum araştırmanın iç geçerliğini artıran unsurlardan biridir.

Toplanan veriler SPSS 21 İstatistik Programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, tüm verilerin normal dağılım sergilemediği ($p<.05$) görülmüştür. Verilerin analizinde öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin okul mutluluk düzeyleri belirlenirken frekans analizi kullanılmış; aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin okul mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenirken Mann Whitney U-Testi; yaş, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenirken Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin okul mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı; bununla birlikte yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının branş değişkeni açısından meslek dersleri öğretmenlerinde diğer branş öğretmenlerine göre; okul türü açısından ise mesleki teknik anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin diğer lise türlerinde çalışan öğretmenlere göre tüm alt boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul mutluluk düzeyleri genel olarak cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmamakta; branş ve okul türü değişkenlerine göre ise farklılaşmaktadır. Branş değişkeni açısından tüm boyutlarda meslek dersleri öğretmenlerinin, okul türü değişkeni açsısından tüm boyutlarda mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin okul mutluluk düzeyleri arasında tüm alt boyutların kendi arasında ve yöneticilerin duygu yönetimi alt boyutları ile okul mutluluğu ölçeği toplam puan arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Kurumu, Okul Yöneticisi, Okul Mutluluğu, Duygu Yönetimi, Yönetim Süreçleri, Öğretmen

Kaynakça

Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 1*(1), 3-25.

Avcı, N. (2014). *Okul müdürlerinin duygu yönetimi yeterliklerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi ve kişilik özellikleri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Berber-Abaka, S. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(19), 207-237.

Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education, 9*(3), 506-521. https://doi.org/10.19126/suje.533847

Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş. *Ege Akademik Bakış, 12*(3), 383-389.

Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 266-280.

Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Fisher, C. D. (2010). Happiness at Work. *International Journal of Management Reviews,* (12), 384–412.

Güngör, A. (2019). *Okul yöneticilerinin duygu yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Uşak Üniversitesi, Uşak.

Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 338-347.

Söğüt, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçleri açısından okul müdürlerinin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 6*(17), 475-487.

Titrek, O., Bayrakçı, M., & Zafer, D. (2009). Okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 55-73.

Toulabi, Z., Raoufi, M., & Allahpourashraf, Y. (2013). The relationship between teachers' happiness and quality of working life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 691-695. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.628

Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research, 13*(73), 620-631.

Yıldırım, E. (2016). *Örgütlerde dışlanma, sinizm ve pozitif negatif duygusallık arasındaki ilişkiler: Pozitif ve negatif duygusallığın aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Bozok Üniversitesi, Yozgat.

Okul Kültürüne Yeni Bir Bakış: Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü

Gürkan Sarıdaş — Pamukkale Denizli

Funda Nayir — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okullar, her ne kadar tek bir kültüre sahip ve okul ile etkileşimde bulunan yönetici, öğretmen ve öğrenciler de bu kültüre sahip gibi görünse de aslında her kişinin farklı kültürel değerlere sahip olduğu düşünüldüğünde okullar çokkültürlü bir yapıdadır. Bu çokkültürlülük içerisinde okulların da kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını gerçekleştirmesi beklenir. Bu beklenti öğrencinin yüksek sosyal ve akademik gelişim içerisinde evrensel değerlere sahip, eleştirel düşünme becerisini kazanmış bir şekilde yetişmesi içindir (Nayir ve Sarıdaş, 2020).

Okul kültürünün etkisinin artırılması için yapılması gereken bir diğer çalışma da çalışanlara okul kültürünü öğretmektir. Okul kültürünün çalışanlarda yerleşmesini sağlamak için en etkili yollar hikayeler, törenler, semboller ve dildir (Robbins ve Judge, 2017). Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü oluşturmak ve sürdürmek ise tüm paydaşların önemli eylemlerde bulunması ile gerçekleşir. Bazen okul kültürünün benimsenmesi için hikâye, tören, sembol ve dilin işe koşulması yeterli olmayabilir. Örgüt kültürünün oluşturulması için gerekli anahtar roller değerler, kahramanlar, kutlamalar ve iletişim ağları olarak belirtilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Okul yöneticisinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü bir ihtiyaç olarak görmesi ve bu ihtiyacı gidermek için çeşitli çalışmalar başlatması gerekir. Farklılıklara sahip öğrencilerle zaman geçtikçe çeşitliliğin daha da arttığı gözlemlenebilmektedir. Bu çeşitlilik ırksal, dini, siyasi gibi çeşitli büyük ve belirgin etkenlerin yanında hayata bakış açısı, hayatı anlamlandırma, yaşam felsefesi oluşturma gibi çeşitli küçük ama etkili farklılıkları da içermektedir. Young, Madsen ve Young (2010) tarafından yapılan araştırma ise okul yönetimlerinin çeşitlilik içeren okullarda liderlik yapmaya ve okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı hale getirmeye hazır olmadıklarını göstermektedir. Bu durum aynı zamanda onların bir rehbere ihtiyacı olduğunu da göstermektedir.

Kültürel değerlere duyarlı okul yönetimi için Khalifa, Gooden ve Davis (2016) tarafından şu aşamalar önerilmektedir. Öz farkındalık oluşturma, kültürel değerlere duyarlı müfredat ile uygulamaları düzenleme ve öğretmen duyarlılığını artırma, kültürel değerlere duyarlı ortamlar hazırlama, öğrenci ve ailelerini içeriğe dahil etme. Okulu kültürel değerlere duyarlı yönetmek için okul yönetiminin çeşitliliği en etkin bir şekilde kullanması, bunun için de çeşitliliğin faydalarını en üst noktaya çıkarırken zararlarını en alt seviyeye düşürmesi beklenir (Kutlualp ve Demir, 2020). Buradaki püf noktasının amaç olarak farklılıkları oluşturan bireylerin yeteneklerinden en yüksek düzeyde faydalanma olduğu söylenebilir. Bireylerin yeteneklerinden en yüksek düzeyde faydalanmak için de okul yöneticisinin öğretmenleri tanıması ve derin çeşitliliğe önem vermesi gereklidir. Bu noktadan hareketle kültürel değerlere duyarlı okul yönetiminde önyargıları hafifletmek ve kırmak için eğitimler düzenleme, ayrımcılıkla mücadele etme, çeşitliliği vizyona dahil etme, çeşitliliği üst yönetimde de barındırma gibi eylemler beklenmektedir.

Young, Madsen, ve Young (2010) tarafından yapılan araştırma ise okul yönetimlerinin çeşitlilik içeren okullarda liderlik yapmaya ve okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı hale getirmeye hazır olmadıklarını göstermektedir. Bu durum aynı zamanda onların bir rehbere ihtiyacı olduğunu da göstermektedir. Okul yöneticileri, okulu kültürel değerlere duyarlı yönetme, okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürü şeklinde değiştirme, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını geliştirme noktasında kendilerini hazır hissetmedikleri gibi aynı zamanda nereden başlayacakları konusunda da karmaşa yaşadıkları düşünülmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ve kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları için okullarını kontrol edebilecekleri ve başlangıç noktalarını belirleyebilecekleri bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Belirlenen problem durumu kapsamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün özelliklerinin belirlenmesi , okul yöneticilerine kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi için gerekli stratejilerin önerilmesi ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü kapsamında paydaşlara düşen görevlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel nitel bir çalışma olup, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman inceleme yöntemi, birçok alanda kullanılan bir yöntem olarak tarihçiler,

antropologlar ve dil bilimciler, sosyologlar ve psikologlar tarafından kullanarak önemli kuramların geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır. Doküman analizinin tepkiselliğin olmaması, kolay ulaşılabilmesi, geniş bir örneklem büyüklüğü oluşturulabilmesi gibi güçlü ve kolaylık sağlayan yönleri mevcuttur. Doküman analizi süreci dokümana ulaşma, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarını içeren bir süreçtir (Karasar, 2014, Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü çalışmaları incelenmiştir. Bu çalışmalara Eric, Google Scholar gibi dizinlerin arama motorları kullanılarak ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen arama hem Türkçe hem de İngilizce dilinde gerçekleşmiş olup şu anahtar kelimeler ile bu anahtar kelimelerin İngilizce karşılıkları kullanılmıştır; "kültürel değerlere duyarlı okul kültürü", "kültürel değerlere duyarlılık", "okulda kültürel değerlere duyarlılık", "kültürel değerlere duyarlı yönetim". Elde edilen çalışmalar araştırma amacına uygunluğuna göre düzenlenmiş ve uygun olduğu düşünülen çalışmalar analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı okul kültürü şeklinde değiştirilmesinin sonuçlarında ne gibi bir değişiklik olabileceği tartışılacaktır. Bu kapsamda kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün özelliklerinin belirlenmesi sağlanacaktır. Bu özellikler sağlıklı okul kültürünün boyutları referans alınarak yönetimsel, teknik ve kurumsal boyut olmak üzere üç alt boyutta incelenecektir. Aynı şekilde okul kültürünün, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü şeklinde değiştirilmesi, geliştirilmesi ve sürdürülmesi için yönetimsel, teknik ve kurumsal boyutta paydaşlara düşen görevler açıklanacaktır. Elde edilen kuramsal bilgiler ışığında okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı hale getirmek isteyen bir okul yöneticisi için okulun kültürel değerlere duyarlılık durumu, okul kültürünü değiştirmek için kullanabileceği stratejiler ve dönüşüm sonrası paydaşlara düşen görevler açık bir şekilde ortaya koyulabilecektir.

Anahtar Kelimeler: kültürel değerlere duyarlı eğitim, okul kültürünü değiştirmek, kültürel değerlere duyarlı okul yönetimi, kültürel duyarlılık

Kaynakça

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. Review of Educational Research, 86(4), 1272-1311.

Kutlualp, H., & Demir-Göktaş, A. (2020). Çeşitlilik Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Kimya Endüstrisinde İncelenmesi. Journal of Humanities and Tourism Research, 10(4), 1010-1026.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Örgüt Kültürü (Çev. F. Nayır). F. C. Lunenburg, & A. C. Ornstein içinde, Eğitim Yönetimi (G. Arastaman, Çev. Ed, s. 54-78). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). Örgütsel Davranış. (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.

Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(70), 769-779.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Young, B. L., Madsen, J., & Young, M. A. (2010). Implementing Diversity Plans: Principals' Perception of Their Ability to Address Diversity in Their Schools. NASSP Bulletin, 94(2), 135-157

Göçmen Öğrencilerin Eğitimi Araştırmalarının Haritası: Bibliometrik Analiz

Tamer Sarı
Pamukkale Üniversitesi

Funda Nayır
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünyadaki sosyal, ekonomik ve politik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan göç olgusu son yıllarda daha da önem kazanan bir durum haline gelmiştir. Göç "kişilerin hayatlarının gelecekteki kısmının tamamını veya bir parçasını geçirmek üzere, tamamen yahut geçici bir süre için yerleşme ünitesinden (şehir, köy, vb.) diğerine yerleşmek kaydıyla yaptıkları coğrafi yer değiştirme olayıdır" (Akkayan, 1979; Aktaran Akkayan, 2003). Başka bir ifadeyle, "Göç, insanların bulundukları yerden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmelerine verilen genel bir ad, evrensel bir olaydır" (Koçak ve Terzi, 2012). İnsanlığın var oluşuyla başlayan göçler son yıllarda küreselleşmenin de etkisiyle tüm dünyada önemli bir sorun haline gelmiştir. Özellikle çocuklar bu sorun karşısında en çok etkilenen kesim olmuştur. Çocukların gerek aile ortamları gerekse toplumda yaşadıkları zorluklar onları olumsuz etkilemekte ve bu durum da toplumsal yaşamda sorunlara neden olmaktadır (Budak, 2021). Bu sorunlardan biri de eğitim alanında yaşanmaktadır. Göç nedeniyle farklı bir ülkeye giden çocuklar eğitim sistemine girmekte zorlanmakta, okula devam edememekte ve akademik başarısızlık yaşamaktadır. Bu nedenle özellikle yoğun göç alan ülkelerde göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu önem taşımakta ve bu konuda yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili farklı dönemlerde konunun farklı boyutlarına odaklanarak yapılan bu araştırmaların üretkenlik, etkileşim, alana katkı ve araştırma eğilimleri bakımından değerlendirilmesi yeni araştırmalara katkı sağlayabilir. Bu gerekçeyle, çalışmanın amacı göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaları incelemektir. Göçmen öğrencilerle ilgili yayınları üretkenlik ve bilim haritalama başlıkları altında incelenmek üzere belirlenen ve aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1- Göçmen öğrencilerin eğitimi alanındaki araştırmalar, bilimsel üretkenlik (yazarlar, kaynaklar, ülkeler vb.) açısından yıllar içinde nasıl gelişmiştir?

2- Göçmen öğrencilerin eğitimi alanındaki araştırmalar tematik eğilimler bakımından nasıl değişmiştir?

Yöntem

Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yayın çıktılarını, araştırma eğilimlerini ve yayın modellerini incelemek için bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Bibliyometrik yöntem, araştırılan ampirik katkıların miktarı ve önemi, alanın ayrışan ve farklılaşan tartışmalı dönmelerinin belirlenip bilim haritasının elde edilmesi için özellikle uygundur (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik, yayın, yazar veya alıntı yapılan yazar ile diğer yayınlar ve yazarlar arasındaki ilişkiyi gösteren bir içerik analizi yöntemidir (Zupic ve Cater, 2015).

Veri tabanı Seçimi

Dergilerin, kitapların, incelemelerin ve konferans tutanaklarının küresel ve bölgesel kapsamı hakkında veri sağlayan çok sayıda indeksleme ve atıf veri tabanı mevcuttur. Her veri tabanının kendine özgü algoritması ve kapsamı olması doğaldır. Araştırma kapsamında bilimsel üretkenlik ve bilim haritalama için R için Bibliometrix paket kullanılmıştır. Bibliometrix paketi, Scopus, Clarivate Analytics'in Web of Science (WoS) , PubMed , Digital Science Dimensions ve Cochrane veri tabanlarından alınan verilerle işlem yapabilir. Ancak sosyal bilimler alanı için kapsayıcı olan Scopus ve WoS değerlendirilmiş ve Scopus verilerinin ortak alıntıyı (co-citation), bibliyografik eşleştirmeyi (bibliographic coupling), bilimsel iş birliğini (scientific collaboration), ortak kelime analizini (co-word analysis) veya başlıklardan ve özetlerden metin çıkarmayı desteklemediği (Aria ve Cuccurullo, 2017) dikkate alınarak WoS veri tabanının kullanılmasına karar verilmiştir.

Arama Sorgusu

Göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin bibliyografik verileri elde etmek için, WoS veri tabanının ana arama ara yüzünde arama alanı türünde aşağıdaki arama sorgusu kullanılmıştır:

"*immigrant students (All Fields) AND Education Educational Research (Web of Science Categories) AND Articles (Document Types) AND Early Access OR Articles (Document Types) AND Education Educational Research (Web of Science Categories)*"

Veri Alım Tarihi

Sorgu, 18 Şubat 2021 tarihinde Pamukkale Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş ve arama sorgusu kullanılarak Web of Science Core Collection'dan 2.342 sonuç elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Göçmen öğrencilerin eğitimi temalı yayınlar incelenmiş ve WoS veri tabanında yer alan araştırmaların zaman aralığının 1981:2022'nin ilk aylarını kapsadığı, 2.342 yayının toplam 585 kaynakta yayınlandığı, yayınların çoğunluğunun makalelerden oluştuğu (f=1980), toplam yazar sayısının 3910 ve tek yazarlı araştırma sayısının sadece 768 olduğu görülmüştür.

Göçmen öğrencilerin eğitimi temalı yayınlar bilimsel üretkenlik kapsamında incelenmiş ve alanda en üretken yazarın *STANAT, P.* (f=13), alana en ilgili kaynağın *Teachers College Record* (f=66), alana en ilgili kurumun *University of California, Los Angeles (UCLA), Los Angeles* (f=77), en ilgili ülkenin USA (f=1200: %51,24) ve en çok atıf alan yayının *Jeynes, W., H. (2007), Urban Education* (Total Citation f= 623) olduğu belirlenmiştir.

Göçmen öğrencilerin eğitimi temalı yayınlar tematik eğilimler bakımından incelenmiş ve araştırma başlıklarına göre belirlenen araştırma eğilimleri arasında uzun süre gündemdeki yerini koruyan araştırma eğiliminin "*ergen göçmen öğrenciler*" (f=5) olduğu ve 2005-2014 yılları arasında çalışıldığı en yoğun ilgiyi ise 2011 yılında gördüğü anlaşılmıştır. Araştırma kapsamında en çok araştırılan konunun "İngiliz Dili Öğrenenler" (f=23) olduğu, 2014-2017 yılları arasında yapılan araştırmaların en çok ilgiyi 2015 yılında gördüğü anlaşılmıştır. Araştırma kapsamında dikkat çekici olan eğilimler arasında "göçmen öğrenci başarısı" (f=11) temasının sadece 2018 yılında çalışıldığı ve "belgesiz üniversite öğrencileri" (f=7) 2018-2021 arasında çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen Öğrenci Eğitimi, bilimsel üretkenlik, tematik eğilimler

Kaynakça

Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Akkayan, T. (2003). *Türkiye'de iç göçler ve sorunlar*, Ankara Ün. Basımevi, Ankara

Aria, M. ve Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. doi:10.1016/j.joi.2017.08.007

Budak, M. (2021). *Göçmen öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sistemine dahil edilmesi*, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özet ve Tam Metin Kitabı, 65-72.

Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. https://doi.org/10.1177/0042085906293818

Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri, *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3, 3, 163-184

Zupic, I., ve Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. DOI: 10.1177/1094428114562629.

Çokkültürlülük Kapsamında Öğretmenlerin Barışa Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Elif Gençtürk Erdem
Bursa Uludağ Üniversitesi

Rüyam Küçüksüleymanoğlu
Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumlarını belirlemektir. Özellikle 2011 yılından itibaren Suriyelilerin ve günümüzde Afganların göç etmesi ile birlikte ülkemizde eğitim çağında bulunan yabancı uyruklu nüfus oranı hızla artmaktadır. Bu nedenle heterojen bir kültürel yapıya sahip olan eğitim kurumlarımızda eğitimin kalitesinin artırılması ve her bireyin eğitimden eşit şekilde faydalanması amacıyla eğitimin ana aktörleri olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarında barışa yönelik tutumlarının irdelenmesi ve geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Ülkemizin demografik yapısı incelendiğinde farklı dil, din ve kültürlere sahip bireylerin sayısının azımsanamayacak derecede olduğu anlaşılmaktadır. 2021 yılında Afganistan, Irak, İran ve diğer yabancı uyruklu vatandaşların uluslararası koruma başvuru sayısı 29.256'ya ulaşmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Dini açıdan ülkemizde Müslümanlar, Hristiyanlar, Yahudiler, Yezidiler ve diğer dinlere sahip vatandaşlar bir arada yaşamaktadır (Eurydice, 2021). Ülkemizin toplumsal yapısında görülen çeşitlilik benzer şekilde eğitiminde dâhil olduğu tüm kurumlara yayılmıştır. Ülkemizde en fazla sayıda Suriye (730.806) ve ardından sırasıyla Irak (68.760), Afganistan (47.118) İran (12.666), Azerbaycan (7.938), Rusya (6.751), Mısır (6.444), Özbekistan (5.051), Kazakistan (4.996), Ürdün (3.702), Filistin (3.677), Türkmenistan (3.426), Kırgızistan (2.935), Çin (2.858), Almanya (2.663) ve Somali (2.650) uyruklu yabancı öğrenciler eğitim kurumlarında kayıtlı bulunmaktadır. Ülkemizde bulunan 5.013.631 yabancı uyruklu nüfusun 1.365.854'ünü 5-17 yaş arasındaki eğitim çağında olan nüfus oluşturmaktadır. Ocak 2022 e-okul ve YÖBİS verilerine göre eğitim çağ nüfusunun 935.731'inin okullara kaydı yapılarak eğitim ve öğretime dâhil edilmiştir. Kademelere göre yabancı uyruklu öğrencilerin okullaşma oranları okul öncesinde %38,79; ilkokulda %78,04; ortaokulda %81,18; liselerde %50,11 olmak üzere toplam çağ nüfusunun okullaşma oranı %68,51 olarak açıklanmaktadır. Uluslararası koruma altında bulunan Suriye, Afganistan, Irak, Filistin, Somali ve Yemen uyruklu toplam nüfus 4.121.338, eğitim çağında olan nüfus 1.265.866, eğitim kurumlarına kayıtlı olan öğrenci nüfusu 855.136 ve okullaşma oranı % 67,55'tir. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli vatandaşların toplam nüfusu 3.580.296, eğitim çağında bulunan nüfus 1.124.353, ülkemizde eğitim kurumlarında kayıtlı olan öğrenci nüfusu 730.806 ve okullaşma oranı %65,00'tir (MEB, 2022).

Ülkemizde okul çağında bulunan ve eğitim kurumlarına kayıtlı olan yabancı uyruklu öğrencilerin sayıları incelendiğinde eğitim ortamlarında çokkültürlülüğün göz önünde bulundurulmasının, öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve barışa yönelik tutumlarının araştırılmasının gerekli hale geldiği açıkça görülebilmektedir. Bu bakımdan ülkenin siyasi, ekonomik ve toplumsal açıdan sürdürülebilir kalkınma amaçlarını gerçekleştirmesinin en önemli koşullarından birinin farklılıkların bütünleştirilmesi ve doğru şekilde yönetilmesine bağlı olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu doğrultuda ülkenin içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak toplumun ilerlemesi ve gelişmesine yönelik belirlediği eğitim hedefleri dâhilinde kalkınma sürecine uygun zemini oluşturacak eğitimde barış stratejilerine yer verilmesi önemli bir girişim olarak karşılanabilmektedir.

Öğretmenlerin barışçıl tutum sergilemesi ve bireylerde barış kültürü oluşturma bilinciyle hareket etmesi, öğrencilere farklı kültürlere yönelik istendik davranışların ve becerilerin kazandırılmasında kilit rol oynamaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik tutumları, demokratik ve barışçıl eğitime yönelik eğilimleri sürekli değişen dünyanın gerekliliklerine uygun şekilde irdelenmeli ve geliştirilmelidir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Bursa ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 467 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Urlu (2020) tarafından geliştirilen "Barış Tutum Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan barış tutum ölçeğinin cronbach alpha değeri α=.81 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan ve 4 maddeden oluşan kişisel bilgi formunda cinsiyet, mesleki kıdem, yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma ve sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenleri yer almaktadır. Araştırma betimsel tarama modeline

uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 28 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonucunda araştırma verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle verilerin analizinde non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Non-parametrik testlerde ikiden fazla olan gruplar arasında farklılıkların belirlenmesi amacıyla Kruskall-Wallis H testi ve ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ile birlikte aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine bakılarak betimleyici istatistikler verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenlerin barış tutum ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan toplumsal barış, savaşın karşısında barış, kişisel ve kişilerarası barış düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre farklılıklara açık olma düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kişisel ve kişilerarası barış düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre barış tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Barış, Öğretmen

Kaynakça

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49.

Banks, J. A. (2009). Introduction. J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* içinde (ss. 1-6). Routledge.

Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). Barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 25-39. http://dx.doi.org/10.19128/turje.50696

Eryılmaz, A. (2009). Barışa yönelik tutumların özsaygı ve cinsiyet değişkenleriyle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 23-31.

Eurydice. (2021). Nüfus: Demografik durum, diller ve dinler. 07 Mart 2022 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-103_tr'den alınmıştır.

Genç, S. Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *İstatistikler.* 06 Nisan 2022 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı verileri. 26 Şubat 2022 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf'den alınmıştır.

Urlu, E. (2019). *Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Urlu, E. (2020). Sınıf eğitimi ana bilim dalı öğrencileri için barış tutum ölçeği geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 331-352.

The Clinical Supervision in a CACREP Accredited School Counseling Program in the United States: The Model of Governors State University

Ahmet Can

Governors State University

ÖZET

Problem Durumu

According to McGlothlin and Davis (2004) people seek quality standards in graduate programs and want these programs to be continually evaluated. In counseling field this role has been given to Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). CACREP is an independent agency recognized by the Council for Higher Education Accreditation to accredit master's degree programs in: addiction counseling, career counseling, clinical mental health counseling, marriage, couple, and family counseling, school counseling, student affairs and college counseling CACREP also accredits doctoral programs in Counselor Education and Supervision. CACREP's stated purpose is to "provide leadership and to promote excellence in professional preparation through (1) encouraging and promoting the continuing development and improvement of preparation programs, and (2) preparing counseling and related professionals to provide service consistent with the ideal of optimal human development" CACREP Accreditation provides identification that the content and quality of the program has been evaluated and meets standards set by the profession in counseling field (CACREP, 2016).

Yöntem

CACREP places a great emphasis on supervision and requires school counseling programs to make supervision as an integral part of their professional preparation. All students in CACREP accredited school counseling programs receive two formal sources of supervision. One source of supervision is provided by the university supervisors, who receive their framework for supervisory activities from ASCA's National Model (2019) and CACREP's professional standards (2016). The on-site supervisor is considered as the second source of supervision. These two sources of supervision work collaboratively in order to promote students' professional development and growth. Their aim is to help supervisees to develop a strong professional identity as a professional school counselor.

After this presentation participants will be able to answer the following questions:

1. What is the purpose of effective supervision in school counseling programs?
2. What are the underlying factors of the CACREP school counseling standards
3. What is the context of supervision services?
4. What are the duties and responsibilities of supervisor and supervisee?
5. How is the supervision process evaluated?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This presentation will provide attendees with effective supervision strategies to enhance the supervision of counseling students in school counseling programs. The participants will understand how nationally accredited school counseling programs can help their students become a fully-qualified school counselor in U.S. The Master's program in School Counseling at Governors State University is accredited by the Council on Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). By maintaining CACREP accreditation, the program strives to provide the highest quality of faculty and curriculum standards. Additionally, the presenters will share their own academic work and extensive hands-on experience in effective supervision as well as how these CACREP accredited programs prepare school counselors who are equipped by personality, knowledge, and skill to function effectively as school counselors in a school system. Finally, in this presentation session, the presenters will combine the lecture format and case studies (e.g. Governors State University) to present a model of supervision that will be effective when supervising in school counseling programs.

Anahtar Kelimeler: Clinical supervision, school counseling, counselor education, CACREP

Kaynakça

American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model*: *A framework for*

school counseling programs (4th ed.).

American School Counselor Association. (2021). *The school counselor roles and ratios.* https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/School-Counselor-Roles-Ratios

Bruce, M. A. (1995). Brief counseling: An effective model for change. *School Counselor, 42*(5), 353-363.

CACREP (2016). Why should I choose an accredited program? Retrieved from http://www.cacrep.org/template/page.cfm?id=12

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *The CACREP 2016 directory*. (2016). Retrieved from http://www.cacrep.org/doc/2009%20Standards%20with%20cover.pdf

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *The CACREP 2016 directory*. (2016). Retrieved from http://www.cacrep.org/doc/2009%20Standards%20with%20cover.pdf

McGlothlin, J. M., & Davis, T. E. (2004). Perceived benefit of CACREP (2001) core curriculum standards. *Counselor Education & Supervision, 43*(4), 274-285.

Halkla İlişkiler ve Okul Yönetimi Yönünden Önemi

Sabit Menteşe — Munzur Üniversitesi

Metin Doğan — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sanayi devrimin sonuçlarından biri olarak halkla ilişkiler (Hİ), tarihsel gelişim süreci içerisinde sürekli değişim geçirerek, günümüzde kamu ve özel ayrımı yapmaksızın bütün sektörlerde geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Modern bir bilim dalı olarak halkla ilişkilerin temelini oluşturan iletişim, yönetimin temel fonksiyonları arasında da yer almaktadır. Küreselleşmenin yarattığı yeni koşullarda halkla ilişkiler lokal olmaktan giderek disiplinlerarası bir bilim niteliği alması, dünyada ulusal ve uluslararası değişen dinamik özelliklerine yanıt verecek şekilde gelişmesiyle hem kamuda hem de özel sektördeki önemini kanıtlamıştır. Bu nedenle de halkla ilişkiler, örgüt ve yönetim bağlamında farklı değişkenlerle olan ilişkisi öteden beri akademisyenlerin başlıca ilgi alanı içerisinde yer almayı sürdürmüştür. Diğer taraftan teknoloji, iletişim ve bilgi alanında meydana gelen gelişmelerin bölgesel alanda kalmayarak, küresel olarak tüm dünyada anlam kazanmasıyla hizmet sektörünün tüketicilere sunmuş olduğu hizmetler arasında farklılıkların azalması, rekabetin küresel bazda oluşmaya başlaması klasik hizmet pazarlama anlayışını geride bırakmıştır. Bu durum kurum ve kuruluşları yeni anlayış ve arayışlara yöneltmiştir. Klasik yönetim kuramlarının etkisini kaybetmesi, rekabet ortamının daha net hale gelmesi kurumları ve sosyal örgütleri; teknolojiyi aktif kullanan, bilgiye çok çabuk ulaşan tüketicileri memnun etmek ve onlarla manevi bağlar kurmak fikri halkla ilişkilerin önemini ortaya koymuştur (Armutlu,2016; Aydoğan, 2006).

Sosyal bir örgüt olan okul ile çevresi sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. Bu nedenle bu ikili arasındaki iletişim eğitimden istenilen sonucu almak için hayati öneme sahiptir. Okul ve çevresi arasındaki bu etkileşim ve iletişimin sonucu olan diyalog eğitimde istenilen verimi almak için örgütsel ve yönetimsel bir tercih değildir. Bu etkileşim, sosyal bir sistem olarak okulun amacını ve işlevini gerçekleştirmesi için gerekli bir zorunluluktur. Okul-çevre, okul-aile ilişkilerinin temelinde olan iki temel tema bulunmaktadır. Bunlardan birincisi okulun hizmet sunduğu sosyal çevreyi bütün özellikleri ile tanıma ve hizmet veren örgüt olarak kendisini çevreye tanıtmaktır. Okul-aile ilişkilerinin temel amacı, okulun amacını gerçekleştirici bir yapıyı kurma ve işleyişini sağlamadır. Çevre okula uymak zorunda değildir. Okul çevreyi tanımakla ve ona göre strateji geliştirmekle mükelleftir. Çevre ve okulun girdisi olan öğrenci ve ailesi, okulu tanıdığı ölçüde okul amacını gerçekleştirmede başarılı olur. Yine çevre ve eğitimin paydaşları olan öğrenci ve aile tanındığı ölçüde çevresel olanaklar ve kaynaklar bilinir. Bu olanaklar ve kaynaklar okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirilebilir. Okulun temel işlevi sadece çevreyi tanımakla sınırlı değildir. Bunun yanında kendisini çevresine tanıtmakla mükelleftir. Orda da okul kendisinin var olma sebebini, amaçlarını, bu amaçlarını gerçekleştirmek için uygulanan programlar ve etkinlikleri tanıtmak ve bu konularda paydaşlarını bilgilendirmekle görevlidir. Okulda bu misyonunu yerine getiren de okul yöneticisidir. Okul yöneticisi; çevreyi okul hakkında aydınlatarak, okul ile ilgili beklentileri önemli ölçüde kontrol altına almasını sağlar. Yönetici çevresi ile olan bu iletişimin ve etkileşimin gücü ile okuldan neler beklenilmesi gerektiği noktasında çevresel güç kaynaklarını ve aileleri bilgilendirme yoluyla yönlendirebilir. Okulda bu iletişim ve etkileşimde başarılı olması için kendi olanaklarını da çevreye açmalıdır. Bütün bunların temelinde okulun kendisini ve amaçlarını iyi bir şekilde ifade etme ve güçlü iletişim yatmaktadır (Aydoğan, 2006).

Araştırmalar okul örgütlerinin toplumsal ve kültürel değerlerin en önemli taşıyıcı ve aktarıcıları olduğunu göstermektedir (Balyer, 2012; Uluğ, 1995; Topçu, 2013; Kıral, 2017; Kolay, 2004). Toplumun içinde olduklarından etkilendikleri baskı gruplarından başlarında da aileler yer almaktadır. Okulun, okul-aile ilişkilerini geliştirmek istemesinin sebebi hem toplumsal görevi gereği hem de öğrencinin başarısını artırmak istemesinden kaynaklanmaktadır. Bu amaçla okullarda kurulan okul aile birliklerinin hem öğrenci başarısına hem okul yönetimine hem de okulun hedeflerine ulaşmasında okul örgütü açısından önemine de çalışma içinde yer verilmeye çalışılmıştır. Okul aile birliklerinde aileler ile iletişimi geliştirmek için de okul halkla ilişkiler birimine ihtiyaç vardır. Halkla ilişkiler etkinliklerinden seminer, konferans, çeşitli sosyal aktiviteler ve toplantılar düzenlenerek okul çevresinin okulun gelişimine katkıda bulunması beklenir.

Yöntem

Bu araştırma, sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde derleme olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, araştırmacının esnek olmasını, toplanan verilere göre araştırma sürecini yeniden biçimlendirmesini ve gerek araştırma desenini gerekse toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Derleme makaleleri belirli bir alanda daha önce yapılmış çalışmaların taranıp, yapılacak araştırmanın amacına hizmet eden kısımların yeniden anlamlandırılarak sistematik bilgi bütünü haline getirilmesidir. Diğer bir ifadeyle bir ya da daha fazla araştırmacının

çalışma alanına ait bir konu üzerinde önceden yapılmış çalışmalar taranarak, sonuçlarının bir araya getirdiği ve elde edilen sonuçların grafik ya da tablolar şeklinde gösterilip yorumlanması çalışmalarıdır (Torgerson, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi okul örgütünün asıl hedef ve amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir (Kolay, 2004). Ailelerin okulun hedeflerini gerçekleştirme sürecine dâhil olup katkı sağlaması öğrencinin başarısını artırması, öğrencide istenmeyen olayların görülmesinin yani disiplin sorunlarının azalması, kısaca eğitim ve öğretimin niteliğini artırılmasında ailelerin aktif rol alması okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu anlamda "Halkla ilişkiler ve okul yönetimi yönünden önemi"nin literatür taramasına dayalı yapılan çalışmanın beklenen/geçici sonuçları şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Araştırmalar okul yöneticilerinin halkla ilişkiler yönünden günün çağdaş yönetim yaklaşımlarına göre yeterince yetişmedikleri, bu nedenle hizmet içi eğitim yoluyla bu eksikliğin giderilmesi gerektiği,
2. Okulun paydaş grupları okul aile ilişkilerinde yeterli duyarlılık düzeyinde bulunamadıkları, dolayısıyla okulun paydaş gruplarına yönelik etkinliklerin yapılması gerektiği ve
3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde, diğer bir değişle hizmet öncesi aşamada ders programlarına halkla ilişkiler bilgi alanı ile ilgili teorik ve uygulamalı derslerin konulması gerekliliği.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, okul, yönetim, halkla ilişkiler, okul-aile ilişkileri

Kaynakça

Armutlu, İ.İ., *2016. Halkla ilişkilerin marka değerine etkisi ve ölçümlenmesi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 36-39s.*

Aydoğan, İ., 2006. İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,*2:121-136.

Balyer, A., 2012. Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad),* 13(2):75-93.

Kıral, B., 2017. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Sms Yayınları, Ankara, 32s.

Kolay, Y., 2004. Okul aile çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi,* 164:4-5.

Topcu, İ., 2013. Okulu geliştirmede velilerin rolü; Sivas il merkezinde bir durum çalışması. *Doktora Tezi,* İnönü Üniversitesi, Malatya, 53-54s.

Torgerson**,** C., 2003. *Systematic Reviews*. London: Continuum International Publishing Group

Uluğ, F., 1995. İlköğretimde okul çevre ilişkileri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3:181-196.

Yıldırım, A., Şimşek, H., 2006. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 47s.

Türkiye ve Farklı Ülkelerin Eğitim Denetimi Alt Sistemine İlişkin Bir Karşılaştırma

Ünal Deniz

Türkiye Maarif Vakfi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal yaşamda önemli bir unsur haline gelen eğitim sistemlerinin belirlenen hedefler doğrultusunda faaliyetlerini sürdürmesi, sistemin denetimini de beraberinde getirmiştir. Bu noktada eğitim denetimi kavramı, sistemin 'kontrol, düzeltme ve yönlendirme' işlevlerini yerine getirmede kritik bir rol oynamaktadır (Demikasımoğlu, 2011; Glanz, 2005; Zepeda, 2011). Buna karşın, eğitim sistemi yapılanmalarında denetim alt sisteminin en sorunlu alanlardan biri olduğu kabul edilmektedir (De Grauwe & Naidoo, 2004; Kayıkçı, Özdemir & Özyıldırım, 2018; Memduhoğlu, 2012). Bu noktada, farklı ülkelerdeki eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin konuya ilişkin teorik ve pratik altyapının zenginleştirilmesi açısından faydalı bir yaklaşım olabileceği değerlendirilmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde, eğitim denetim alt sistemini karşılaştırmalı olarak ele alan sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir (Çetin & Konan, 2020; Demirkasımoğlu, 2011; Maya & Yılmaz, 2017; Yirci, 2010). Bu durum, konuyla ilgili farklı ülke örneklerini de içeren ek çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, Türkiye ile sırasıyla Almanya, Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Japonya, İngiltere ve Polonya eğitim denetimi sistemleri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu kapsamda, seçilmiş ülkelerin eğitim denetim alt sistemine ilişkin karşılaştırma ulusal, yerel ve kurum düzeyinde olmak üzere üç aşamalı olarak tasarlanmıştır. Buna ek olarak, eğitim denetimin temel amaçları, denetimi gerçekleştiren birimler ve denetçilerin görevleri ortak şekilde ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik kaynakların araştırmanın amacına uygun şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi aynı zamanda geniş bir zaman diliminde üretilmiş olan kaynakların kapsamlı bir analizine de olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada ise inceleme kapsamına alınan dokümanlar, seçilmiş ülkelerin eğitim denetimi sistemine ilişkin mevzuat ve ilgili literatürde yer alan araştırmalardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, eğitim sistemi yapılanmasında merkezi yönetim anlayışının benimsendiği Fransa ve Türkiye'de denetimlerin yetki ve sorumluluğunun doğrudan merkez veya yetkilendirilmiş yerel teşkilatta toplandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, eğitim sistemi yapılanmasında yerinden yönetim anlayışının benimsendiği Almanya, Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Japonya, İngiltere ve Polonya'da denetimlerin yetki ve sorumluluğun önemli bir kısmı yerel teşkilatlardadır. Bu ülkelerdeki kurum denetimi uygulamalarında öz-değerlendirme ve kalite güvence sistemi uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen denetimlerin daha bağımsız, katılımcı ve hesap verebilir bir anlayışa sahip olduğu ifade edilebilir. İlgili ülkelerdeki kurum ve öğretmenler, belirlenen hedefler doğrultusunda öz değerlendirmelerde bulunmakta ve kendi gelişimsel hedeflerini tanımlamaktadır. Türkiye'de ise mevcut okul ve öğretmen denetimi uygulamaları, gelişim odaklı olmaktan ziyade kesitsel duruma yönelik mevzuata uygunluğa odaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, eğitim sistemi, karşılaştırmalı eğitim denetimi.

Kaynakça

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

Çetin, B. R., & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, *4*(1), 45-77.

De Grauwe, A., & Naidoo, J. P. (2004). *School evaluation for quality improvement. Meeting of the Asian network of training and research ınstitutions in educational planning (ANTRIEP)*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(2), 23-48.

Glanz, J. (2005). *What every principal should know about cultural leadership* (1st ed.). London: Corvin Press.

Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, *17*(4), 2170-2187.

Maya, İ., & Yılmaz, A. (2017). Eğitim denetimi sistemleri bakımından PISA'da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, *12*(3), 467-492.

Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(1), 135-156.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yirci, R. (2010). Avrupa Birliği üyesi bazı ülkelerde eğitim denetimi sistemlerinin analizi ve Türkiye için öneriler, II. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 23-25.

Zepeda, S. J. (2011). Instructional supervision, coherence, and job-embedded learning. In Townsend, & J. MacBeath (Ed.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 741-756). London: Springer.

Lider-Üye Etkileşimi Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi

Sedat Alev

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Örgütsel ortamda hedeflerin gerçekleştirilmesinde yöneticilerin çalışanlarla kurdukları iletişimin niteliği önemli faktörler arasındadır. Yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimin niteliği ve düzeyi ise lider-üye etkileşimi kavramı ile açıklanmaktadır (Deluga, 1994). Resmi ilişkilerin ötesinde saygı, güven ve sadakate dayalı ilişkiler olarak ifade edilen lider-üye etkileşimi kuramında (Yu ve Liang, 2004), liderin üyelerin her biriyle farklı seviyede iletişim içerisinde olduğu varsayılmaktadır (Liden ve Maslyn, 1998). Lider-üye etkileşimi kavramı eğitim bağlamında ele alındığında okul yöneticileri ve öğretmenler arasında gerçekleşen etkileşim olarak değerlendirilebilir. Söz konusu etkileşimin yüksek düzeyde olması, karşılıklı güven ortamı oluşmasına imkân tanıyarak, öğretmenlerin okulla ilgili yapılacak faaliyetlerde daha fazla çaba göstermelerini ve performanslarını bu doğrultuda sergilemelerini sağlamaktadır (Cerit, 2012).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkileşim içerisinde bulunmaları ve öğretmenlerin hem yöneticilerle hem de diğer meslektaşlarıyla güven, saygı ve sadakat temeline dayalı ilişkiler kurmaları önemlidir (Alev, 2020). Bu tür ilişkilerin, okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve öğretmenlerin performansları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Lider-üye etkileşimi ile ilgili yapılan çalışmalarda (Cerit, 2012; Gürler, 2018; Öztürk ve Şahin, 2017) öğretmenlerle kurulan etkileşimin niteliği ve düzeyinin okul ortamına olumlu yansımaları olduğu, bireysel (motivasyon, cinsiyet, yaş vb.) ve örgütsel değişkenlerin (güven, sadakat, adalet, bağlılık vb.) lider-üye etkileşimini etkiyebileceği sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda, araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları aracılığıyla elde edilecek ölçümlerde, ölçülen yapının farklı alt gruplarda ölçme değişmezliğinin sağlanması önemli görülmektedir. Çünkü ölçme değişmezliğinin sağlanması, söz konusu yapının, farklı gruplar arasında aynı olduğunu, elde edilen sonuçlara dayalı olarak alt grupların karşılaştırılmasını ve araştırma sonuçlarının daha doğru yorumlanmasını mümkün kılmaktadır.

Araştırmada, Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen, Öztürk (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan, Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği'nden elde edilen sonuçlara dayanarak cinsiyete göre doğru karşılaştırmalar yapabilmek ve ölçeğe ilişkin yapı geçerliği kanıtı elde edebilmek için ölçme değişmezliği incelenmiştir. Ölçme değişmezliğinin sağlanmasıyla birlikte cinsiyet alt grubunda yapılacak olan karşılaştırmaların daha anlamlı olacağı ve elde edilecek sonuçların daha iyi yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın ana problemi "Lider-üye etkileşimi ölçeğinden elde edilen puanlar öğretmenlerin cinsiyetine göre ölçme değişmezliği aşamalarını sağlanmakta mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Ana probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Lider-üye etkileşimi ölçeğinden elde edilen puanlar öğretmenlerin cinsiyetine göre ölçme değişmezliği aşamalarından;

   a. Yapısal/Biçimsel değişmezliği sağlanmakta mıdır?

   b. Metrik/Zayıf değişmezliği sağlanmakta mıdır?

   c. Ölçek/Güçlü değişmezliği sağlanmakta mıdır?

   d. Katı/Tam değişmezliği sağlanmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada lider-üye etkileşimi ölçeğinin cinsiyet değişkeni açısından ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Ölçme aracının faktör yapısına ilişkin bir model oluşturulmuş ve bu modelin farklı gruplar arasında aynı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada var olan durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel bir araştırmadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki ortaokullarda görev yapan 431 öğretmen oluşturmaktadır.

Liden ve Maslyn'in (1998) geliştirdiği Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği, Öztürk (2015) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Toplam 12 maddeden ve 4 alt boyuttan (duygu, katkı, sadakat ve mesleki saygı) oluşmaktadır.

Verilerin analizine başlamadan önce veri setinde kayıp değerler, uç değerler, normallik ve çoklu bağlantı varsayımları kontrol edilmiş ve veriler analize uygun hale getirilmiştir. Daha sonra oluşturulan modelin veriyle uyum düzeyini tespit etmek ve modeli doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Son adımda ise modelin cinsiyet grupları arasında ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığı çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi **(**ÇGDFA) yöntemiyle incelenmiştir. ÇGDFA ile değişmezlik aşamaları dört adımda (yapısal, metrik, ölçek ve katı değişmezlik) sırasıyla test edilmiştir. Her bir değişmezlik aşaması için modeller, ki-kare fark testi sonucunun anlamlılık değerine göre karşılaştırılmıştır. DFA ve ÇGDFA analizleri Mplus 7.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde verilerin dağılımını belirlemek ve varsayımları karşılamak için gerekli analizler SPSS 22.0 programında gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada lider-üye etkileşimi ölçeğinin cinsiyet değişkeni açısından ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Lider-üye etkileşimine yönelik oluşturulan ölçme modeli, DFA ile dört faktör ve 12 maddeden oluşan bir model şeklinde doğrulanmıştır. Modelin tüm gruptan elde edilen veriyle uyumuna bakılmış ve kabul edilebilir uyum sağladığı görülmüştür. Model veri uyumu indeksleri incelendiğinde cinsiyet gruplarına göre ölçeğin dört faktörlü yapısal eşitliği sağlanmıştır. Modelin tüm alt gruplarda veri ile iyi uyum sergilemesinin ardından, farklı gruplarda (kadın-erkek) ölçme değişmezliği çalışmalarına geçilmiştir. Model veri uyumu sağlandıktan sonra cinsiyete dayalı olarak yapılan ölçme değişmezliği sonuçları ΔCFI ve ΔRMSEA değerleri incelenerek belirlenmiştir (ΔCFI <0.01, ΔRMSEA≤ 0.015). Lider-üye etkileşimi ölçme modelinin cinsiyete göre alt gruplarda yapısal, metrik, ölçek ve katı değişmezlik aşamalarının tümünü sağlayarak katı/tam değişmezlik koşulunu yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan ölçme değişmezliği analizi sonucunda ölçeğin cinsiyet değişkenine dayalı olarak karşılaştırılabilir olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: lider-üye etkileşimi, ölçme değişmezliği, öğretmen

Kaynakça

Alev, S. (2020). Okullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak lider-üye etkileşimi. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(2), 347–360. https://doi.org/10.24315/tred.618955

Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(28), 33–46.

Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 67*(4), 315–326.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill.

Gürler, M. (2018). *Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ile işle bütünleşme ilişkisinde çalışan sesliliğinin aracılık etkisinin incelenmesi.* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management, 24*(1), 43–72.

Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü.* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online, 16*(4), 1451–1468.

Yu, D., & Liang, J. (2004). A new model for examining the leader–member exchange (LMX) theory. *Human Resource Development International, 7*(2), 251–264.

Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarıyla Değişimi Yönetme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ruçhan Polat MEB

Hasan Demirtaş İnönü Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Değişim, süreklilik gösteren bir aksiyon lokomotifidir. Bu lokomotif her ne kadar iki yönlü olarak -gelişim ve gerileme- hareket etse de değişmeyen tek şey bu lokomotif dışında her şeyin değiştiği gerçeğidir. Bu gerçek, bazı bireyler ve örgütler tarafından zaman zaman endişe verici olarak algılansa da aslında özü itibariyle gelişime açılan yegâne kapı konumundadır.

Değişim süreci örgütler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Değişime direnen ya da ayak uyduramayan örgütler entropi ile karşı karşıya kalarak varlıklarını yitirme tehlikesi yaşarken; değişimin ritmini yakalayan örgütler gelişim göstererek daha verimli hale gelmektedir. Değişim sürecinden etkilenen örgütlerden biri de hiç şüphesiz eğitim örgütleridir.

Bilenden bilmeyene doğru bilginin aktarımı olarak ifade edilen öğretme etkinliğinin bir plan, program dâhilinde yapıldığı ve toplumun eğitim ihtiyacının karşılandığı yerler okullardır (Kılıç, 2006; Sağlam, 2019). Okullar tıpkı diğer örgütler gibi değişim sürecinden etkilenmektedir. Okul örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesi, varlıklarının devam etmesi ise ancak etkili bir değişim yönetimi ile mümkündür. Okullarda değişim süreci bilgi ve tecrübe gerektiren, gönüllü bir şekilde yapılan, gerçekleştirilmesi çaba isteyen yoğun bir süreçtir (Çalık, 2003). Okullarda bu süreci yönetecek kişiler ise en başta okul müdürleridir.

Toplumsal kurumlar içerisinde eğitim, eğitim sistemi içerisinde okullar, okul örgütü içerisinde yönetim ve yönetim mekanizması içerisinde de müdürlerin yönetim tarzları, içinde bulundukları yapıların başat aktörleridir. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yönetim tarzları çalışanlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yine okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yönetim tarzlarının değişim yönetimi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. İşte bu noktadan hareketle bu çalışmada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarıyla değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre müdürlerin yönetim tarzlarıyla değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Tarama modelinin bir çeşidi olan ilişkisel tarama modelinde ise iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi saptanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Çalışmada öğretmenlerin müdür yönetim tarzı ve değişim yönetimi algılarının bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi açısından ise nicel yöntemde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Bu desende bir olayın veya durumun sebepleri ile bu sebepleri etkileyen değişkenler açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elazığ merkez ile bazı ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise evren içerisinden random örnekleme yöntemi ile seçilmiş 374 öğretmenden meydana gelmektedir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Üstüner (2016) tarafından geliştirilen "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği" ve Taş (2009) tarafından geliştirilen "Değişim Yönetimi Davranış Ölçeği" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada okul müdürlerinin yönetim tarzları ile değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandığı yönetim tarzlarının ve değişimi yönetme yeterliklerinin belirlenmesi ve yönetim tarzlarının, değişimi yönetme ile ilişkisini ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca kişisel değişkenlere göre okul müdürlerinin yönetim tarzı ve değişimi yönetme yeterliliklerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını daha ağırlıklı olarak kullandıkları, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını ise daha az kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonucunda değişim yönetiminin; işbirlikli yönetim tarzı ile pozitif; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, yönetim tarzı, değişim, değişim yönetimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *36*, 536-557.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.

Kılıç, D. (2006). *Eğitim bilimlerine giriş*. Aydan Matbaacılık.

Sağlam, A. Ç. (2019). Okul örgütü ve yönetimi. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 198-229). Pegem Akademi.

Taş, A. (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 1-18.

Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *22*(3), 429-457.

Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmelerinin Okuldaki Yönetim İşlerine ve İnceleme ve Soruşturma İşlemlerinin Sağlıklı Bir Şekilde Yürütülmesine Olan Etkileri

Ahmet Han
İnönü Üniversitesi

Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çeşitli eğitim politikaları geliştirmek ve geliştirilen politikaları uygulamak, eğitim ile ilgili tüm faaliyetleri yürütmek, toplumsal değerleri ve kültürü bir sonraki nesillere aktarmak eğitim sisteminin unsurlarıdır. Tüm bu iş ve işlemlerin uygulama alanı okullardır. Okullar toplumun farklı kesiminden bireylerin bir araya geldiği örgütlerdir. Bu örgütlerde velileri, öğrencileri, öğretmenleri ve destek personelini yönetim süreçlerine dâhil ederek okulu yönetme sorumluluğunu üstlenen okul yöneticileri bulunmaktadır. Yönetim süreçlerinde meydana gelen değişimler ve gelişimler, yönetimsel iş ve işlemleri olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Karataş, 2013). Okullarda eğitim ve yönetim faaliyetlerinin yanında örgütsel amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini veya belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını kontrol etmek için denetim faaliyetleri de yürütülmektedir. Denetimin amacı; sistemi korumak, işleyişle ilgili sorunlar ve sıkıntılar varsa onları gidermek, aksaklıklar varsa ortaya çıkarmak gerekiyorsa düzeltici tedbirler almak, yönetim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmektir.

İnsanoğlu var olduğundan beri hem yönetmiş hem de yönetilmiştir. Bu durum bize yönetim kavramının insanlık tarihi kadar eski olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 2019). Bir örgütte kararların alınması, sorunların çözülmesi, planlama, örgütleme, yöneltme ve denetleme faaliyetlerinin yürütülmesi süreçlerinin bütününe yönetim denir (Balcı, 2021). Yönetim aynı zamanda belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için bireyler arasındaki işbirliği sürecini de kapsamaktadır. Bir başka deyişle kaynakların bir araya getirilmesi, eşgüdümün sağlanması, izlenecek yöntemler ve denetim faaliyetlerinin tümüne yönetim denmektedir (Gözübüyük, 2016).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin, okuldaki yönetim işlerine ve inceleme ve soruşturma işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine olan etkilerinin tespit edilmesi ve bu duruma yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Okul müdürlerinin yürüttükleri inceleme ve soruşturma sonunda hazırladıkları dosyaların usul ve esas yönünden sağlıklı bir şekilde hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmeleri okul müdürlerinin verimini nasıl etkilemektedir?
4. Okul müdürlerinin bu duruma yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (çoklu durum çalışması) deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bir veya birden fazla olayı derinlemesine inceleme fırsatı veren yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca durum çalışmaları, bir olayın zaman ve mekâna bağlı olarak açıklandığı, betimlendiği veya özelleştirildiği yöntemlerdir. Literatürde durum çalışmalarına örnek olay çalışması veya vaka çalışması da denmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Bütün, 2014). Birden fazla durum veya katılımcı grupları üzerinde yapılan araştırmalar ise çoklu durum çalışması olarak tanımlanır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017; Subaşı ve Okumuş, 2017). Nitel araştırmalar gözlem ve görüşme yoluyla verilerin toplandığı, içerik analizi ve betimsel analiz gibi yöntemlerin kullanıldığı araştırmalardır. Bu araştırma deseninde sosyal olgular, içinde bulundukları çevrede araştırılır ve anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım, 1999). Nitel araştırmacılar dünyayı doğal haliyle incelerler ve ona herhangi bir müdahalede bulunmaktan kaçınırlar. Aynı zamanda bu araştırmacılar tümevarımsal yaklaşımı benimsemişlerdir (Bütün, 2014). Dünyada birden çok gerçeğin olduğunu, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşlerin ortaya çıkabileceğini temel

alan nitel araştırmalarda, çoğunlukla genellemeler yapmaktan kaçınılır ve sadece olaylar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlanır(Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Nitel araştırma yöntemine göre bilgi her defasında yeniden yapılandırılır. Mutlak bir bilgiden bahsetmek mümkün değildir. İnsanlar, nesleler ve yaşamın kendisi sürekli değiştiğinden elde edilen bilgiler de görelidir ve geçicidir. Bu bağlamda olgular arasında değişmeyen evrensel ilişkilerden söz edilemez (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre muhakkiklik görevi yerine getirilirken okuldaki yönetimsel işlemlerin ve eğitim-öğretimin aksadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin bu işin uzmanı olmadıkları ve bu görevlendirmeleri angarya bir iş olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. İnceleme ve soruşturma dosyalarının sağlıklı bir şekilde hazırlanmadığına ve okul müdürlerinin bu dosyaları yürütürken tarafsız olmadıklarına yönelik görüşler mevcuttur. Bu görevlendirmelerin verimi olumsuz etkilediği okul müdürleri tarafından dile getirilmiştir. Okul müdürleri bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Okul müdürleri tarafından dile getirilen çözüm önerlilerinden biri, okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirildiği bu uygulamaya devam edilmemeli önerisidir. Bir diğer çözüm önerisine baktığımızda, okul müdürleri müfettiş sayısı arttırılarak müfettişlik sistemine geri dönülmeli önerisinde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Eğitim yönetimi, Denetim, Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma.

Kaynakça

Balcı, A. (2021). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü(6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2019). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama(14. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Bütün, M. (2014). Nitel araştırma. S. Beşir Demir(Yay. haz.). Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar içinde (s. 375- 408). Ankara: Eğiten Kitap.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri(28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gözübüyük, A. Ş. (2016). Yönetim hukuku(34. Basım), Ankara: Turhan Kitapevi Yayınları.

Karataş, İ. H. (2013). Bir kamu hizmeti olarak okul yönetimi: Eğitim yöneticilerinin toplumsal katılıma ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (8), 17-34.

Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F., & Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *5*(3), 367-385.

Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2019). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri(7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419-426.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).

Okul Toplumunun Üyeleri Arasındaki İşbirliğine Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Esen Altunay
Ege Üniversitesi

Nefise Gedikli
Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özgün toplumsal sistem ve formal örgütler olarak tanımlanan ve belli amaçlar için kurulan okullar, ülkenin ilerlemesi, gelişmesi ve kalkınması ile doğrudan ilişkilidir (Açıkalın, 1998; Aydın, 1994). Okulun işlevlerini yerine getirmesi ile amaçlarına ulaşması sağlanır. Okulun etkililiğinde önemli etkenlerden biri okul toplumunun işbirliği ve koordinasyon içerisinde amaca dönük olarak çaba göstermesi ve yönetim süreçlerinin işlevsellik düzeyidir (Baştepe, 2009). Okullardan amaca uygun çıktılar doğurması, önemli ölçüde okulun yönetici ile paydaşlarının etkileşimlerinin niteliği, yönetim yapısı, okuldaki ilişkiler ağı (Şekerci ve Aypay, 2009) ve tüm öğrenme alanlarında işbirliği içinde çalışan öğretmenlere bağlıdır. Ancak alanyazındaki çalışmalar okul toplumunun üyeleri arasındaki işbirliğinin oluşturulmasında bazı sorunların olduğunu işaret etmektedir (Bayramoğlu, 2015; Güneş ve Kara, 2016; Yavuz, 2009). Okul üyeleri arasında işbirliğinin oluşturulamaması veya zayıf kalması sonucunda öğretmenlerin pasif duruma düştüğü, potansiyellerini yeterince ortaya koyamadıkları, motivasyon kaybı yaşadıkları, okulun ortak amacını yeterince benimsemedikleri, alınan kararların uygulamaya geçirilemediği görülmektedir. Okulun hedeflerine ulaşmasına engel olan bu sorunların çözülebilmesi için okul üyeleri arasında işbirliğinin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. İşbirliğinin yeterince oluşmaması nedeniyle oluşan çatışmalar ve okulun yapısal sorunları ile baş etmek için okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Alanyazında okullardaki işbirliklerinde sorunların olduğu ve işbirliğine dayalı karar almanın (Bayramoğlu, 2015; Şahin, Maden ve Gedik, 2011; Yavuz, 2009) okulların etkililiğini düşürmesi nedeniyle bu konunun araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı okul toplumunun üyeleri arasındaki işbirliğine yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin araştırılması ve okullardaki işbirliği sorunlarının çözümüne ve geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır.

Yöntem

Okul toplumunun üyeleri arasındaki işbirliğine yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin araştırılması ve okullardaki işbirliği sorunlarının çözümüne yönelik öneriler sunmanın amaçlandığı bu çalışmanın modeli nitel araştırma desenlerinden olgubilim(fenomenoloji) desenidir. Araştırmanın çalışma grubu, İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı araştırmaya hız, maliyet ve pratiklik kazandırarak, kendisine yakın olan tanıdık bir örneklem ve erişimi kolay olan bir durumu seçmiştir. İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan MEB'e bağlı devlet okulu müdürleri kolay erişilebilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış, içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okulların amacına uygun çıktılar yaratması, tüm paydaşların etkili bir şekilde işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışması ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle okul örgütünün temel bileşenleri ve üyeleri olarak öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler arasında olumlu iletişim ve işbirliğine ihtiyaç vardır (Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Okuldaki eğitim süreçlerine dair okul içi ve okul dışı paydaşların eğitimsel amaçlara dair işbirliğinin önemi birçok araştırmada vurgulanmasına rağmen süreçte birçok sorunla karşılaşılabilmektedir. Okul sürecinin geliştirilebilmesi için okul toplumunun üyeleri arasındaki işbirliğine ilişkin katılımcı görüşlerine dayalı olarak çeşitli engellerin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Okul toplumunun üyeleri arasındaki işbirliğini engelleyen etkenlerle baş etmek için okul yönetimine önemli görevler düştüğü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirliği, Okul Toplumu, Okul Müdürü, Zümreler, Komisyonlar

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Anakara: Öncü Basımevi.

Atabey, D. (2008). *Yönetici öğretmen aile iletişim ve işbirliği aracı geçerlik güvenirlik çalışması ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yönetici öğretmen aile bakış açısına göre incelenmesi'*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.

Bayramoğlu, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.

Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (170) , 1-12

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (29), 76-83.

Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 57* (15), 133-160.

Güneş, D.Z ve Kara, (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurul toplantılarına esas alınarak incelenir. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 142-153.

Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi(Erzurum İl Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 155-172.

Yavuz, M. (2009). Okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 121-155.

Görev Yeri Değişen Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Esen Altunay — Ege Üniversitesi

Adem Fıkıl — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim kurumları tüm toplumsal kurumlar gibi toplumun önemli bir gereksinimini karşılamak için kurulmaktadırlar. Bir örgüt olan toplumsal kurumların niteliği, sahip olunan kaynakların etkili kullanılmasına bağlı olarak artmakta ve işleyişinde aksaklıklar daha az görülmektedir. Doğal olarak örgütün veya eğitim kurumlarının insan ve maddi kaynaklarının sınırlılığı topluma sunulan hizmetin veya ürünün niteliğinde sorunlara neden olmaktadır. Bu bağlamda okulun kaynaklarının en etkili şekilde yönetilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim kurumları tüm örgütler gibi, amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Okullarda tüm üyelerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinden her aşamada yararlanılarak ortak amaçların gerçekleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır (Aydın,2007). Türkiye'de okul üyelerinin görev yeri değişiklikleri ilgili uygulamalar sınırlı kalmaktadır, özellikle görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerine ilişkin uygulamalar henüz önem kazanmamıştır. Ancak okul yöneticilerinin; okulun amaçları, eğitim ve öğretim kaynakları, müfredat, finansal yapı, insan kaynakları ve değişim yönetimi gibi bir çok konuya hakim olması gerekmektedir. Görev yeri değiştikten sonra okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesinin, dikkate alınmalıdır. Çünkü sosyalleşemeyen çalışan ne örgütün, ne de toplumun etkili bir üyesi olabilir (Uğurlu, Kıral ve Aksoy, 2011).

Yeni bir işe ve örgüte uyum sağlama oldukça zor bir geçiş dönemini kapsamaktadır. Örgütler bu geçiş döneminde bireyin sosyalleşmesini planlanmış çeşitli eğitim programları sunarak başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için çaba harcamalı, bireyin sosyalleşmesini rastlantılara bırakmamalıdır (Çalık,2006). Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini sağlıklı bir şekilde yaşaması, görevlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yapmalarına katkı sağlamaktadır. Görev yeri değişen okul müdürlerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin araştırılması ve bu süreç içerisinde yaşanan ve sorunlara ilişkin çözümler geliştirilmesidir.

Yöntem

İlkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini tespit etmeyi amaçladığı bu çalışmanın modeli nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenidir. Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalar da anlamlar önem taşımaktadır Olgubilim deseni ise bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Merriam, 1988: Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Araştırmanın çalışma gurubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinden oluşmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilecektir.

Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda bulgular sunulacaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlar alanyazın dikkate alınarak tartışılacak ve öneriler geliştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerinin okuldaki sosyalleşmelerinin genellikle informal kesintili bireysel çabalarla ilerlediği, zaman içinde okuldaki sosyal gruplarla özdeşleştikleri ve daha fazla rol davranışı sergilediklerine ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar, 2012). Öte yandan göreve yeni atanan okul müdürleri ile ilgili yapılan araştırmalara göre bilgi ve beceriler boyutunda okul yöneticilerinin etkili iletişim, liderlik, yönetim ve organizasyon konularında bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin gerektiği belirlenmiştir (Oyman ve Turan, 2014). Bundan dolayı bu araştırmada görev yeri değişen okul yöneticilerinin yeni okullarında örgütsel sosyalleşme sorunlarının belirlenmesi beklenmektedir. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin yeni okullarında sorunlar karşısında geliştirdiği çözümler belirlenecektir. Bu şekilde görev yeri değişen okul yöneticilerinin yeni okullarında örgütsel sosyalleşme sürecinin önemi ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyalleşme, Örgütsel Sosyalleşme, Yer değiştirme, Okul yöneticileri

Kaynakça

Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.

Balcı, A., Baltacı, A., Fidan T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık ilişkisi: ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi- Uluslararası e-dergi*. 2 (2), 48-74

Çalık, C.(2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,14 (1), 1-10.

Oyman, N. ve Turan, S.(2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of EducationalStudies*, 1 (1),1-31

Uğurlu, Z. Kıral, E. ve Aksoy, G. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, ss: 27-29, Antalya-Turkey www.iconte.org

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dershane öğretmenlerinin kurumların- daki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11 (2), 635-650.

Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluklarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

Cennet Kurban

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Örgütsel uyum konusuna yapılan vurgu, 20'inci yy'ın sonlarına doğru yerini patolojik yaklaşımlara bırakmıştır. Psikologlar örgütlerdeki bireylerin davranışını derinliğine araştırdıkça, örgütün karmaşık bir sosyal sistem olduğunu ve örgüt içindeki bireylerin davranışlarının doğru olarak anlaşılması için onun tüm bir sistem olarak incelenmesi gerektiğini anladılar. Örgüt psikolojisini diğer dallardan ayrı bir bilim dalı haline getiren de bu buluş oldu. Bir bilim dalı olarak örgüt psikolojisinin varlığı, örgütlerin karmaşık sosyal sistemler olduğunun ve örgütlerdeki insan davranışını belirleyen etmenler hakkında sorulabilecek hemen hemen bütün soruların tüm sosyal sistem açısından düşünülmesi gereğinin kabulüne bağlıdır (Schein, 1978, s.2). Bu açıdan bakıldığında alt sistemlerde oluşan sorunların sistemin tamamını etkileyeceği söylenebilir. Örgütün alt sistemlerinden biri durağan halde uzunca bir süre kalırsa sistem içinde patoloji ortaya çıkmaktadır. İçsel ve dışsal etkiler ile sistem elemanlarının birbirleriyle ve sistemle olan ilişkilerinde meydana gelen düzensizlik bu durağan halin devam etmesine neden olmaktadır. Bu durumda örgüt sistemini oluşturan unsurların birbirleri ile olan ilişkilerinde oluşan uyumsuzluk nedeni ile örgütsel patolojiler meydana gelmektedir. Oluşan bu patolojik etkiler, bireylerin morallerinin bozulması ve örgütlerin mantık dışı ve irrasyonel faaliyetlerde bulunması, liderliğin ve örgütün zarar görme potansiyelinin artması olarak sayılabilir (Miller and Miller, 1991, s.239; akt. Kesken ve İliç, 2008). Literatür incelendiğinde Kets de Vries'ın (2007) işlevsiz örgütleri, paranoid, şizoid, depresif, zorlayıcı ve dramatik örgütler olarak ele aldığı görülmektedir. Örgütler birkaç işlev bozukluğu gösteren örgüt türünün özelliklerine sahip olabilir. Bunlar melez işlevsiz örgütler olarak da adlandırılmaktadır. Bu işlev bozuklukları yönetim hastalıklarına da neden olmaktadır. Hastalığa yakalanan örgütler amaçlarından uzaklaşmaya başlarlar; çünkü hastalık yıpratır ve sistemin durma eğilimi anlamına gelen entropiyi hızlandırır (Genç, 1996, s.40). Eğitim örgütleri olarak okullarda da oluşabilecek işlev bozukluklarının, entropiyi hızlandıracağı ve bu durumun bir süre sonra örgütsel çaresizliğe neden olabileceği söylenebilir. Bu aşamada okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının belirlenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir

Yöntem

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlanmıştır (Creswell ve Clark, 2014). Ölçek geliştirme aşamasında ölçeğin kapsam geçerliliğini test etmek için Lawshe tekniği, yapı geçerliliğini test etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi ve birleşim-ayrışım geçerliliği testleri yapılmıştır. İlk olarak konuyla ilgili yapılan literatür taraması ile oluşturulan madde havuzu, alanı rehberlik ve psikolojik danışmanlık olan öğretmenlerin görüşlerine sunuldu. Sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmede elde edilen veriler doğrultusunda 46 maddelik bir havuz oluşturuldu. Beşli likert tipi olarak tasarlanan ölçme aracı 8 eğitim bilimleri uzmanının görüşlerine sunuldu. Uzman kişilerden toplanan formlardaki cevapların tamamı tek formda bir araya getirilmiştir. Uzmanlardan gelen cevaplara göre toplamda 9 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca sorunlu olduğu ifade edilen toplam 7 madde uzman görüşleri dikkate alınarak, ölçülmek istenen boyutta değişiklik yapılmadan düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 37 maddeden oluşmasına karar verilmiş ve maddeler tesadüfilik esasına göre yeniden sıralanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde kamu okullarında görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda Özdeğeri 1'in üzerinde 4 boyut olduğu gözlenmiştir. Oluşan dört faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise % 58,578'dir. Alt boyutlara giren maddelere bakıldığında 1. Faktör altında toplanan

maddelerin Depresif Okul (9 madde), 2. Faktör altında toplanan maddelerin Dramatik Okul (8 madde), 3. Faktör altında toplanan maddelerin Kuşkucu Okul (5 madde) ve 4. Faktör altında toplanan maddelerin Bağımsız Okul (8 madde) alt boyutları ile ilgili olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği .906 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde de ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizler sonucunda oluşturulan dört boyutun toplamına "Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği" adı verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşlev bozukluğu, depresif, dramatik, kuşkucu, bağımsız

Kaynakça

Genç, E. (2016). *İşletmelerde yenilik ve rekabet stratejilerinin rekabet gücüne sinerjik etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karabük Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Karabük.

Kesken, J. ve İlic D. (2008). Yönetimin İrrasyonel Yüzü: Örgütsel İşlev Bozuklukları ve Analizi, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8 (2): 451-468.

Miller JG. and Miller JL. (1991). A living systems analysis of organizational pathology. *Behavioral Science*, 36, 339-352.

Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* Ed. Y. Dede, S. B. Demir Dü, & A. Delice. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ketsde Vries, M. (2007*). Liderliğin gizemi* (çev. Z. Dicleli). İstanbul: bzd Yayın ve İletişim hizmetleri.

Göçle Gelen Çocukların Eğitim Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır Örneği)

Esra Gezen — MEB
Mehmet Emin Kumru — MEB
Fırat Kıyas Birel — Dicle Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç, sadece günümüze ait bir olgu değil tarihten günümüze kadar süreklilik taşıyan bir soruna dönüşmüştür. Bu olgunun tarihsel arka planında yatan nedenler ile günümüzdeki nedenler arasında bağlantı ve benzerlikler olduğu kadar kendine özgü farklılıklar da mevcuttur. Bu bağlamda hem güncel hem de tarihsel çerçeve açısından yaşanan göç çeşitliliğinin öncelikle farklı iç ve dış değişkenlerin doğurduğu nedenlere bağlı olarak gerçekleştiğini söylemek olanaklıdır. Göç kaynaklı yer değiştiren nüfusların bu değişikliği ile oluşan dezavantajlar ve bu dezavantajların yönetilmesi, koordine edilmesi oluşabilecek olası sorunların önlenmesi açısından son derece kritik bir önem taşımaktadır. Son yıllarda ülkemize çeşitli nedenlerle sığınmak zorunda kalan milyonlarca sığınmacının varlığı ve bunların entegrasyon programlarıyla yönetimi, başta eğitim olmak üzere pek çok alanda tedbirlerin alınmasını zorunlu kılmaktadır. Göçle gelip temel eğitimin dışında kalan çocukların bugün ve gelecekte birçok riskle karşı karşıya kalması kaçınılmaz bir durum olarak ifade edilebilir. Bu çocukların günlük yaşantılarını idame etmeleri için temel eğitim görmeleri aynı zamanda yasal bir yükümlülük olarak da tanımlanmaktadır. Eğitimin dışında kalan göçmen çocukların karşılaştıkları sorunlar mevcut sorunlar açısından da çarpan etkisi oluşturduğu için temel eğitimin yaşamsal bir önem taşıdığını söylemek olanaklıdır.

İnsanlık tarihi boyunca var olan ve sürekli olarak var olmaya devam edecek olan göç olgusunun kelime anlamı, "ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" (Türk Dil Kurumu, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası Göç Örgütünün Göç terimleri Sözlüğüne göre ise göç, uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmek; süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dahildir (Uluslararası Göç Örgütü, 2009: 22). Göç, insanların veya toplulukların kendi iradeleriyle gerçekleşen özgür bir seçim olabileceği gibi kendi iradeleri dışındaki gelişmelerin bir sonucu gerçekleşen zorlama bir süreç şeklinde de ortaya çıkabilir. (Ekici ve Tuncel, 2015: 14). Göç, dünya tarihinin çeşitli sosyal olaylarına bağlı olarak hızlanmış ve bazen de yavaşlamıştır. Ancak tamamen ortadan kalktığı bir dönemden söz etmek imkansızdır. Hangi gerekçelerle ortaya çıkarsa çıksın göç, bireyin ya da grubun içinde bulunduğu yaşam koşullarından daha iyi olacağını beklediği koşullar için yer değiştirmesini ifade etmektedir (Karakaya, 2020: 95).

Yaygın olarak savaşlar, kıtlıklar, doğal felaketler gibi nedenlerin sonucu olarak gerçekleşen göç olgusu hem toplumsal hem de bireysel anlamda pek çok psikolojik travmaların da yaşanmasına sebep olmaktadır. Göçün kaynağında yer alan ve çok yönlü bir şekilde ele alınıp yönetilmesi gereken en önemli konu bu travmaların psikolojik hasarlarının yönetilmesi ve minimize edilmesidir. Göçe maruz kalmış toplam nüfusun içinde en çok mağdur olan kesim kuşku yok ki çocuklardır. Çocuk, hayatı ve dünyayı henüz anlamlandırma çağında iken zorlayıcı nedenlerle yaşadığı psikolojik baskıların rehabilite edilmesi ve eğitim hayatından kopmadan hayat ile olan bağlarının güçlendirilmesi son derece önemlidir.

Eğitim sayesinde yeni toplumsal kültüre uyumun gerçekleşmesi kadar toplumsal birliktelik, dayanışma ve manevi değerlerin güçlendirilmesi de sağlanabilecektir. Eğitimin bireye kazandırdığı bilgi ve değerlerin evrensel anlamda dünyayı daha iyi bir yer haline getirdiği gerçeğini düşündüğümüzde bunun önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. John Locke, "karşılaştığımız insanların on tanesinden dokuzunun iyi ya da kötü, yararlı ya da yararsız olması eğitimlerinden dolayıdır. İnsanlar arasındaki büyük farklıları yaratan da budur" diyerek eğitimin önemini özetler (Locke, 2004: 15). Eğitimin insan ve toplumsal hayatta yarattığı onarıcı katkı yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışmada, göçlerin yıkıcı etkilerini en aza indirmek ve çocukların kendi geleceklerini inşa etmelerini sağlamak için en etkili aracın eğitim olduğu düşüncesinden yola çıkarak eğitim alanında sahada karşılaşılan problemler ve bunların nedenleri araştırılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmamız nitel bir çalışma olup, nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır. Durum çalışmasının amacı, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir. Görüşmeler, gözlemler ve doküman analizleri veri toplama araçları olarak kullanılır

(Yıldırım ve Şimşek, 2021: 70-74). Araştırmamız Türkiye'ye göçle gelen çocukların eğitim sorunları üzerine öğretmen görüşlerinin alınmasından oluşmaktadır. Çalışmamızda Diyarbakır'daki göçle gelen öğrencilerin eğitim sorunları üzerinde durulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve uzman görüşü alınmıştır. "Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir" (Karasar, 2020: 210,211). "Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülene kendini ifade etme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama avantajlarına sahiptir" (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021: 159). Araştırmamızın Evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde göçmen çocuklarla çalışan öğretmeler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi göçmen çocukların yoğun olduğu okullardan random yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmamızın örneklemi, Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde bulanan Nuriye Çelebi Eser İlkokulu, Hüseyin Uluğ İlkokulu, Fatih İlkokulu, Vehbi Koç İlkokulu ve Hürriyet İlkokulunda görev yapan 50 öğretmenden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Göç olgusunun doğurduğu en temel ihtiyaçlardan biri eğitimdir**.** Farklı bir kültür, dil ve toplumsal yapıdan kopup gelen, eğitimleri bir biçimde yarım kalan veya henüz eğitim ile tanışmayan belirli bir nüfusun varlığı eğitim eksikliğinin tamamlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada ülkemize göçle gelen çocukların eğitim sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri alınmaktadır. Öğretmen görüşmeleri ve analizleri devam etmektedir. Çalışmanın sonunda göçle gelen çocukların eğitim sorunlarına ilişkin bulgular açıklanacaktır. Göçle gelen çocukların eğitim sorunlarının ölçülmesinden elde edilen veriler ve bu veriler ışığında ortaya çıkan eğitim sorunları paylaşılacaktır. Çalışmamız Diyarbakır ili özelinde yapılmakta olup Diyarbakır'da bulunan 4.759 göçmen öğrenciden toplam 1.976 öğrencinin bulunduğu 5 ilkokuldaki öğrencilerin yaşadıkları eğitim sorunlarını ortaya koyacaktır. Eğitim sorunları içerisinde dil, öğrenci devamsızlıkları, iletişim ve uyum ana başlıklarının ön planda olması beklenen bir durumdur.

Anahtar Kelimeler: Göç, Çocuklar, Eğitim Sorunları

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum Dergisi,* 5(9), 9-22.

Karakaya, H. (2020). Türkiye'de Göç ve Etkileri. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 93-130.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine Düşünceler.* (Çev. Hakan Zengin). İstanbul: Yaylacık Yayıncılık.

TDK. (2022). *Türkçe Sözlük*. (https://sozluk.gov.tr/). Erişim Tarihi: 05.04.2022.

Uluslararası Göç Örgütü. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü. (*Çev. Editörü: Bülent Çiçekli). İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lise Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Feyza Gün

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türk eğitim sisteminin çokkültürlü yapısı ve dezavantajlı grupta bulunan öğrencilerin fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Milli Eğitimin temel ilkelerinden genellik ve eşitlik ile eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkelerinin uygulanabilmesi ve toplumsal eşitsizliklerin etkisini okul ortamında en aza indirilmesi için okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Bu kapsamda eğitim liderliği alanyazınında sosyal adalet liderliğine yönelik çalışmaların giderek arttığı gözlenmektedir. Özellikle dezavantajlı gruptaki öğrencilerin eğitim hizmetlerinden nitelikli bir şekilde yararlanabilmelerine yönelik okul merkezli çabalardan biri olması, sosyal adalet liderliğine olan ilginin artmasına neden olmaktadır. Sosyal adalet liderliği, ana-akım liderliklerden farklı olarak, dezavantajlı grupların eğitim olanaklarını arttırmaya çalışan, akademik başarılarını destekleyen eleştirisel bir liderlik yaklaşımıdır (Theoharis, 2007). Bu liderler, ahlaki bir kuralı yerine getirme ve toplumu düzeltme görevine sahip olduklarını hissederler ve sosyal adaleti kaynakların yeniden dağıtılması ve eşitsizliklerin tanınması olarak görürler. Sosyal adalet liderleri, dezavantajlı grupların hayatlarında yaşadıkları eşitsizliklere odaklanan, bu eşitsizlikleri ortadan kaldıracak politikaları tasarlayan ve uygulayan liderlerdir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Dezavantajlı grupların eğitime erişiminde çeşitli engellerle karşılaştıkları düşünüldüğünde alternatif bir liderlik anlayışı olarak gelişme gösteren sosyal adalet liderliğinin, bu öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunacağı ve okul bağlılıklarını artıracağı söylenebilir. Buradan hareketle bu araştırmada lise müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrencilerin okul bağlılığı arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrenci görüşlerine göre okul yöneticileri sosyal adalet liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilemektedir?
2. Öğrencilerin okula bağlılıkları ne düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği öğrencilerin okula bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine göre yürütülmüş olan bu araştırmanın örneklemini Karaman ilinde öğrenim görmekte olan 1663 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veriler Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Arastaman (2006) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve güvenirliği için ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi betimsel istatistiklerin yanında, Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri ile öğrencilerin okul bağlılıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu ve sosyal adalet liderliğinin üç boyutunun birlikte öğrencilerin okul bağlılığındaki toplam varyansın %52'sini açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, her bir öğrencisinin bireysel farklılıklarını gözeterek onları önemseyen, öğrencilerine saygılı davranan, ihtiyacı olan öğrencilere fırsatlar sunup yardımcı olabilen, öğrencilerin okulda kendilerini rahat, mutlu ve güvenilir hissetmesi için çabalayan, öğrencilerini görünüşleri ve geldikleri yere göre yargılamayan okul müdürlerinin bulunduğu ve sosyal adalet ikliminin oluşturulduğu okullarda öğrencilerin kendilerini okula daha ait ve değerli hissettikleri, bu durumun onların okula bağlılıklarını arttırdığı yorumu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet Liderliği, okul bağlılığı, okul müdürü, lise öğrencisi

Kaynakça

Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly, 50*(5), 844-881. doi:10.1177/0013161X13514440.

Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 201-208.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258. doi:10.1177/0013161X06293717.

Kurumsal Sosyal Uygunluk ve Sosyal Sorumluluk Bağlamında Okulların Sosyal Parmak İzi

Süleyman Sırrı Aydoğan — MEB

Zeynep Meral Tanrıöğen — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21. Yüzyılın başından itibaren ivmelenen yapısal, sosyal, ekonomik ve demografik değişmeler ile bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, küreselleşme süreci ile birlikte eğitim örgütlerinden beklentilerin farklılaşması ayrıca eğitim öğretim süreçlerinin içine girdiği yoğun rekabet ortamı, eğitim örgütlerini klasik yapılarında bazı yenilikler yapma yoluna itmektedir. Okullar bilgi aktarım süreçleri ve öğrencilerin sosyalleşmesi ile bireysel ihtiyaçları karışılmalarının yanı sıra toplumsal ihtiyaçları karşılayarak toplumun gelişimini de sağlamaktadırlar (Aslan, 2013, akt. Özdoğru ve Güçlü, 2021). Okullarda gerçekleşen bu aktivitelerin doğrudan ve dolaylı tüm etkileri toplumun her kesimine sirayet etmekte ve sonuçları toplumsal bağlamda rahatça görülebilmektedir (Argon ve Dilekçi, 2014). Bu açıdan, okulların bu gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi, varlıklarını idame ettirebilmeleri ile toplumun sosyal ve ekonomik gelişimi açısından oldukça önemlidir (Rosenblatt, 2004, akt. Beycioğlu ve Kondakçı, 2021). Ayrıca okulların bu değişimlere ayak uydurabilmesi, alanda yaşanan rekabette var olabilmek adına bir gereklilik olarak görülürken, toplumsal temel değerleri korumaları hatta güçlendirmeleri de önemli bir beklenti olarak karşımıza çıkmaktadır.

Küresel bağlamda bahsi geçen gelişmelere bağlı olarak okullardan beklentilerin farklılaşması, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerinden azami derecede faydalanabilmelerinin yanında okulların çalışanlarına, kamuya, tüm paydaşlarına ve çevreye duyarlı birer örgüt olma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Okullardan ekonomik, sosyal ve çevresel konularda toplumun her alanında oluşturdukları etkiyi gözlemlemesi, ölçmesi ve onu daha olumlu hale getirmek için çaba göstermesi beklenmektedir. Bu açıdan okullarının öncelikle kendisine olmak üzere tüm paydaşlarına ve topluma karşı hesap verebilir olması gerekmektedir. Bu gereklilikler ise okullarda kurumsal sosyal uygunluk, sosyal sorumluluk, hesap verebilirlik, itibar yönetimi ve sürdürülebilirlik gibi olguların önemini ortaya koymaktadır.

Kurumsal sosyal sorumluluk ve sosyal uygunluk gibi kavramlar öncelikle işletme sektöründe ortaya çıkmıştır. Küresel ve yerel çapta işletmeler, tedarik zincirlerinin üretim tesislerinde belirli kanun ve standartların uygulanıp uygulamadıklarını belirlemek ve bunu derecelendirmek için bazı denetimlere tabi tutulmaktadırlar. Kriterleri Uluslar Arası Çalışma Örgütü (ILO), Uluslararası Sosyal Sorumluluk Örgütü (SAI) ve Etik Ticaret Girişimi (ETI) gibi uluslararası örgütlerce belirlenen bu standartlar, işletmelerin bulunduğu ülke iş kanunları, iş sağlığı ve güvenliği mevzuatı ile çevre kanunlarına uyup uymadığını incelemektedir.

Kurumsal sosyal sorumluluk, herhangi bir örgütün iç ve dış tüm paydaşlarına karşı "etik" ve "sorumlu" davranması, bu doğrultuda kararlar alması ve bu kararları uygulaması şeklinde tanımlanabilir. Alan yazına H.Bowen tarafından 1953 yılında yayımlanan "İşadamlarının Sosyal Sorumlulukları" (Social Responsibilities of the Businessman) adlı kitabı ile girmiş olmasına rağmen son yıllarda iş dünyasında patlak veren bazı skandallar ile adından sıkça söz ettirmeye başlamıştır. Bu bakımdan oldukça yeni bir tartışma alanı olduğu söylenebilir (Aktan ve Börü, 2007). İtibar yönetimi ise, bir örgütün iç ve dış tüm paydaşlarında saygı ve güven izlenimini tesis eden, örgütün sürdürülebilirliğini sağlayan ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan etkinlikler bütünüdür (Ateş, 2022). Bir diğer kavram olan sosyal uygunluk ise, bir örgütün çalışanlarına ve çevreye nasıl davrandığının bir göstergesidir. Bu çalışmaya konu olan "Sosyal Parmak İzi" kavramı ise eğitim literatürde henüz kendine bir yer edinememiştir fakat kısa bir şekilde nitelemek gerekirse bir örgütün ekonomik, sosyal ve çevresel açıdan çalışanlarına, paydaşlarına ve çevreye duyarlı bir şekilde hareket etmesi ve bu doğrultuda gerekli standartları yakalayabilmesi şeklinde tanımlanabilir.

İşletmelerde son yıllarda yoğun bir şekilde tartışılmasına rağmen eğitim örgütlerinde bahsi geçen olguların henüz yeterince ortaya konamamış olması bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için itici bir güç olmuştur. Bu bağlamda, okullarda sosyal uygunluk ve sosyal sorumluluk gibi kavramlarının öneminin anlaşılmasını sağlayarak, bu kavramlardan meydana getirebilecek ortak standartlar doğrultusunda "okulların sosyal parmak izi" kavramının oluşturulması ve alan yazına oturtulması bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Ayrıca daha önce kurumsal sosyal sorumluluk ya da sosyal uygunluk başlığı altında yapılan çalışmalarda çevresel, sosyal ve ekonomik bağlamda ayrı ayrı yaklaşımlar incelenmiş fakat hepsinin birlikte çalışıldığı bütüncül bir yaklaşıma rastlanmamıştır. Bu bakımdan, bu çalışma ile ilgili değişkenlerin bir potada eritildiği yeni bir yaklaşım sergilenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Tarama modelinde betimsel nitel bir çalışma olan bu araştırmada, bilimsel araştırma desenlerinden nitel teknikler başlığı altında yer alan "Gömülü Teori" yönteminden yararlanılacaktır. Yöntem, 1967 yılında Glaser ve Strauss tarafından ortaya konulmuştur. Temel amacı, sistematik olarak toplanan veriler ile araştırılmak istenen kuramı ortaya çıkarmak ya da anlaşılması güç veya az bilinen bir kuram üzerine yeni bilgiler eklemektir. Yöntemde esas olan elde edilen verilen analizinin eş zamanlı olarak yapılmasıdır (Buduklu, 2019). Araştırma kapsamında sosyal sorumluluk, soysal uygunluk, itibar yönetimi, sürdürülebilirlik ve hesap verebilirlik gibi kavramlar incelenerek, eğitim literatüründe var olmayan "Okulları Sosyal Parmak İzi" olgusu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu amaçla Google Scholar, ERIC, Business Source Ultimate, Science Direct ve Emerald gibi dizinlerin arama motorlarında ilgili anahtar kelimeler kullanılarak Türkçe ve İngilizce tarama yapılacaktır. Elde edilen veriler araştırmanın amacına göre düzenlenip analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında okullarda çalışanlara, iç ve dış paydaşlara, kamuya, topluma ve çevreye duyarlılığın bir göstergesi olarak "Okulların Sosyal Parmak İzi" kavramının tartışılması ve literatüre kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, okulların sosyal parmak izlerinin belirlenebilmesine yönelik olarak ekonomik, sosyal ve çevresel bazı standartların tanımlanması ve bu standartların elde edilen veriler ve uzman görüşleri ışığında süreç içerisinde geliştirilmesi sağlanacaktır. Bu bağlamda, öncelikle okul yönetimleri ve paydaşlarının okulların sosyal parmak izi olgusuna yönelik farkındalıkları oluşturulmaya çalışılacak, sonrasında ise okulların bu süreci sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi adına neler yapmaları gerektiği açıklanacak ve okul yöneticileri ile paydaşlarına okulun bu doğrultuda olumlu bir algı oluşturabilmesi ve bunu sürdürebilmesi adına gereken strateji ve ödevler önerilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kurumsal Sürdürülebilirlik, İtibar Yönetimi, Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Kurumsal Sosyal Uygunluk, Hesap Verebilirlik, Sosyal Parmak İzi

Kaynakça

Aktan, C. C., & Börü, D. (2007). Kurumsal sosyal sorumluluk. Kurumsal sosyal sorumluluk: İşletmeler ve sosyal sorumluluk, 11-36.

Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Ve Kurumsal İtibara Yönelik Algıları Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).

Ateş, F. M. (2022). *Kurumsal Kültür ve Sürdürülebilirlik ile Kurumsal İtibar İlişkisi: Yabancı Özel Liseler Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2021). Organizational change in schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788-807.

Bulduklu, Y. (2019). Eleştirel Çalışmalarda Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Gömülü Teori. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.

Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2020). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Kurumsal İtibar Algısı Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1869-1914.

Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin İncelenmesi

Tuğçe Tekin — MEB

Melike Cömert — İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsanoğlu kişisel, sosyal ve örgüt hayatında temel olarak başarı gösterebilmeyi, diğer insanlar tarafından yeterli ve yetenekli olarak algılanmayı istemektedir. Bu algıyı oluştururken bulunduğu koşul ve durumlara uyum sağlama ve doğru tepkiler verebilme, kendisiyle ilgili yargı ve düşünce oluşturabilme becerilerini kullanmaktadır. Bireyin her koşulda başarılı görünme arzusu içerisinde olması, onun diğer insanların düşüncelerini manipüle etmesine yol açmaktadır. Çünkü kişi başarı gösteremeyeceğini düşündüğü bir durumla karşılaştığında başarmak için çabalamak yerine diğer insanların onun başarılı olduğunu düşünmeleri üzerine yoğunlaşabilmekte, başarının kendisine sunacağı avantajlardan faydalanmak istemektedir. Genellikle rekabet ortamlarında kişiler başarısızlık ihtimaliyle karşı karşıya kalabilirler. Kişi, işin sonucunun başarısızlıkla sonuçlanma ihtimalinin daha yüksek olduğunu ya da direkt başarısızlıkla sonuçlanacağını düşündüğü, kendi performansıyla ilgili belirsizlik yaşadığı ve performansı sonucunda bir değerlendirmeye maruz kalacağını düşündüğü durumlarda bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için bazı bilişsel yöntemlere başvurabilir. Alan yazında bu yöntemler kendini sabotaj (self-sabotage), kendini engelleme (self-handicapping), öz-sabotaj ve öz engelleme olarak adlandırılmaktadır (Akın, Abacı ve Akın, 2011; Sarıçalı, 2016; Üzbe, 2013).

İnsanoğlunun performansı ile ilgili gerçekçi, somut ve anlamlı bilgilere ulaşma isteği duyduğu psikoloji alanında genel bir yargıdır. Ancak bu genel yargıya McClelland (1961) başta olmak üzere bazı araştırmacılar, kişilerin her zaman kendileri ve performanslarıyla ilgili gerçek olan bilgiye ulaşmak istemediklerini öne sürerek karşı çıkmışlardır. Kendini sabotaj kavramını literatüre kazandıran Berglas ve Jones (1978) da bu fikri desteklemişlerdir. Onlara göre kişi bu davranışları bilinçli bir şekilde tercih etmektedir (Akın, 2013). Berglas ve Jones, 1978 yılında bu kavramı ortaya çıkarmış ve psikoloji alanına kazandırarak bu kavram üzerinde çalışılmasını sağlamışlardır. Kendini sabotaj, Berglas ve Jones tarafından kişinin başarı durumunu kendi kişisel yetenek ve becerilerine bağlayarak içselleştirmesi, başarısızlık durumunu ise kendi dışındaki faktörlere bağlayarak dışsallaştırması şeklinde tanımlanmıştır.

Kişi yeni bir görevden veya işten sorumlu tutulduğunda, gerçekte bu işi yerine getirme becerisine sahip olsa da zihninde kendi becerileri ile bu işin gerektirdiklerini karşılaştırır. Eğer bu karşılaştırma sonucunda işin başarıyla neticeleneceğine dair bir belirsizlik durumu yaşarsa kendisine, durumu diğer insanlara açıklayıp kabul ettirebileceği ve mantık çerçevesine oturtabileceği mazeretler bulur. Bilişsel savunma mekanizmalarını kullanır, kendisi için zihninde engeller yaratarak kendini sabote eder. Bütün bunlara rağmen başarı gösterdiği durumlarda ise bunu kendi becerilerine, yeteneklerine, çabasına, zekasına, yeterliklerine bağlar (Üzar Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

Kişinin kendini sabote etme davranışına başvurmasının altında farklı nedenler yatabilmektedir. Kendisini ve yeterliklerini bilen bireyler hayatlarının kontrolünün kendi ellerinde olduğunun farkındadırlar. Bu farkındalığa sahip bireyler karşılaştıkları yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilmekte ve kendilerini şartlara göre daha iyi şekillendirebilmektedirler. Yeterlikleri, benlik algısı, becerileri hakkında belirsizlik ve tereddüt yaşayan kişiler ise ortaya çıkan yeni durumlara kendini sabote etme gibi savunma mekanizmalarını kullanarak adapte olmaya çalışmaktadırlar (Berglas ve Jones, 1978; McCrea ve Hirt 2001; Zuckerman, Kieffer ve Knee, 1998). Kişi karşılaştığı yeni duruma kendini hazırlamayı ve uyum sağlamayı değil performansını etkileyecek engelleri ve mazeretleri oluşturmayı tercih etmekte, kendi performansını kendisi sabote etmektedir. Kişilerin kendini sabote etme davranışının altında geçmiş ve çocukluk yaşantıları, kaygı, belirsizliğe tahammülsüzlük, kendisiyle ilgili olumsuz benlik algısı, düşük özsaygı, mükemmelliyetçilik, hata yapma korkusu gibi nedenler yer alabilmektedir (Akın, v.d., 2011).

Kronikleşen kendini sabotaj davranışı kişinin psikolojisi ve performansı üzerinde uzun vadede yıkıcı etkiler yarattığından sadece kişinin kendisini değil etkileşim içerisinde bulunduğu diğer insanları ve içinde bulunduğu örgüt kültürünü de olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu araştırmada eğitim örgütlerinin en temel insan kaynağını oluşturan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerini ve bu düzeyin cinsiyet, ilçe, okul kademesi, branş, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada Tarama Modeli uygulanmıştır. Tarama modeli geçmişte var olmuş veya günümüzde halen var olan bir durumu mevcut şekliyle, herhangi bir ekleme, çıkarma veya değiştirme yapmadan inceleyen araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreni Battalgazi ilçesinde görev yapan 4291, Yeşilyurt ilçesinde görev yapan 6024 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma için evrenin tamamıyla bir çalışma yürütülemeyeceği için evreni temsil edebileceği düşünülen örneklem belirlenmiştir. Kolay örnekleme yöntemiyle ulaşılabilen 151 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu ve Kendini Sabotaj Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılar ölçeğin nasıl doldurulacağı ve bu bilgilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Ölçekten katılımcının yüksek puanlar alması sözel veya davranışsal kendini sabotaj stratejilerine başvurma oranının yüksek olduğunu göstermektedir (Akın, 2012).

Öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar "IBM SPSS 25 - Statistical Package Program for Social Sciences" programıyla analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken normal dağılım gösteren iki faktörlü değişkenler için "Bağımsız Gruplar (Independent Samples) T-Testi", üç faktörlü değişkenler için "Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)" uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen iki faktörlü değişkenler için "Mann- Whitney U Testi", üç ve üzeri faktörlü değişkenler için ise "Kruskal Wallis H Testi" ile inceleme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin $\bar{x}$ =3.18 aritmetik ortalama ile ''kısmen düşük'' seviyede kendini sabotaj stratejilerine başvurdukları görülmektedir. Öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun kendilerine zor veya yapılması imkansız bir görev verildiğinde dahi gereken çabayı gösterme eğiliminde oldukları, işin sonucunda başarısızlıkla yüzleşme gibi bir endişeye kapılmak yerine iş için gerekli mücadeleyi vermeye odaklandıkları söylenebilir. Psikolojik açıdan sağlıklı, olumlu benlik algısına, yüksek özsaygıya ve öz-denetim becerisine sahip kişilerin eğitim sisteminde yer almaları öğrenciler üzerinde pozitif bir etki bırakabilecek, çevreye geri kazandırılan öğrenciler sayesinde bu etki uzun vadede topluma yayılabilecektir.

İnsanoğlu, hayatıyla ilgili başarı ya da başarısızlık durumlarının kendi kontrolünde olmasını arzulamaktadır. Kendini sabotaj davranışlarının engellenebilmesinin temel koşulu kişinin kendini olduğu gibi kabul etmesi ve kendisiyle ilgili olumlu algılarının artırılmasıdır. Kendisiyle ilgili olumlu benlik algısına sahip olan insanoğlu kendini sabotaj davranışlarıyla elde ettiği başarı duygusuna önem vermeyecektir (Siegel, Scillitoe ve ParksYancy, 2005).

İnsanoğluna çocukluğundan itibaren başarı kadar başarısızlığın da olağan bir sonuç olduğunun, başarısızlığın olumsuz bir durum değil bir gelişme fırsatı olduğunun öğretilmesi, kişinin ilerleyen dönemlerde kendini sabote etme eğilimi göstermesini önleyebilecektir.

Kendini sabotaj eğiliminin görüldüğü örgütlerden birinin eğitim örgütleri olması, eğitimde öğrenci, öğretmen, yönetici ve okul bazındaki rekabetten ziyade öğrenmeyi, dışsal motivasyon kaynakları yerine içsel güdüleyicilerin artırılmasını, kişiler arası farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: kendini sabotaj,benlik algısı,özsaygı,başarısızlık

Kaynakça

Abacı, R. ve Akın, A. (2011). Kendini sabotaj: İnsanoğlunun sınırlı doğasının bir sonucu. (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2011). Self-handicapping: A conceptual analysis. International Online Journal of Educational Sciences, 3(3).

Akın, Ü. (2013). Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı psiko-eğitim programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. Review of General Psychology, 1(2), 145-174.

Berglas, S. ve Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. Journal of Personality and Social Psychology, 36(4), 405.

Büyükgöze, H. ve Gün, F. (2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2).

Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. ve Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. Journal of Research in Reading, 29(1), 11-32.

Feick, D. L. ve Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. Motivation and Emotion, 21(2), 147-163.

Hendrix, K. S. ve Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. Journal of Experimental Social Psychology, 45(1), 51-59.

Knee, C. R. ve Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. Journal of Research in Personality, 32(2), 115-130.

Leary, M. R. ve Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1265.

Marshall, K., Forbes, A., Kearns, H. ve Gardiner, M. (2008). When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping. Australian Educational Researcher, 35(3), 21-36.

McCrea, S. M. ve Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in selfhandicapping. Personality and Social Psychology Bulletin, 27(10), 1378-1389.

McShane, S. L. ve Von Glinow, M. A. (2016). Örgütsel davranış. (Çev.: A. Günsel ve S. Bozkurt). Ankara: Nobel Yayınları.

Rhodewalt, F. ve Fairfield, M. (1991). Claimed self-handicaps and the self-handicapper: The relation of reduction in intended effort to performance. Journal of Research in Personality, 25(4), 402-417.

Sarıçalı, M. (2016). Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Snyder, C. R., Smith, T. W., Augelli, R. W. ve Ingram, R. E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy. Journal of Personality and Social Psychology, 48(4), 970.

Üzar Özçetin, Y. S. ve Hiçdurmaz, D. (2016). Kendini sabote etme ve ruh sağlığı üzerine etkisi. Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Guncel Yaklasimlar, 8(2).

Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2013). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(1), 33-50.

Zuckerman, M., Kieffer, S. C. ve Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. Journal of Personality and Social Psychology, 74(6), 1619.

İlköğretim 7. ve 8.Sınıftaki Öğrencilerin, Velilerin ve Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarına Dair Görüşlerinin Belirlenmesi*

İlkay Bozkurt — MEB

Kenan Özcan — Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

*Not: Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yapılan ve Prof. Dr. Kenan ÖZCAN danışmanlığında yürütülen Ortaokul Öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Liseleri Tercih Etme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli, Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Belirlenmesi adlı tezden üretilmiştir.

Meslek, bireyin yaşamını idame ettirebilmek amacıyla yaptığı, normları toplum tarafından belirlenmiş ve eğitim yolu ile edinilen sistemli faaliyetlerin toplamıdır (Bacanlı, 2005). Meslek sahibi olmak sadece gelir elde etmenin bir yolu değildir. Meslek edinmek, sosyal ve ruhsal doyuma da katkı sağlar. Birey donanımını, yeteneklerini ve tüm potansiyelini meslek aracılığı ile ortaya koyma fırsatı bulur ve niteliklerini geliştirir. Ürün veya hizmet meydana getirdikçe bireyin kendisine olan saygısı artar. Mesleği icra sürecinde kurulan ilişkiler ve iletişim ile ve ürün ve hizmet üreterek insanların ihtiyacını karşılama yoluyla sosyal yaşam içinde bir saygınlık kazanılır (Yeşilyaprak, 2019). Bir mesleği tercih etme, küçüklük çağlarından itibaren başlayan ve birçok etkeni içinde barındıran bir süreçtir. Meslek seçimi zihinsel, duyuşsal, fikizsel, psikososyal gelişimle yakından ilgilidir. Çocuk yeni deneyimlere ve öğrenmelere girdikçe ilgi duyduğu alanları keşfeder ve bu alanlardan bazıları ön plana çıkar. Çevresini inceler ve yetişkinlerin yaptıkları meslekleri gözlemler (Tan ve Baloğlu, 2006). Meslek seçimi, bireyin sıklıkla uğraşacağı alanları, arkadaş çevresini, çalışma alanını ve ortamını, yaşayacağı yeri, maddi gelirini, evleneceği insanı, işini yaparken alacağı doyum düzeyini ve daha birçok konu üzerinden yaşamında belirleyici rol alır (Özgüven, 2007).

Milli eğitim sistemi içerisinde eğitim veren kurumlar, genel eğitim ve mesleki eğitim sunan okul türleri olarak sınıflandırılır. Genel eğitim, genel kültür içeren, ortak bir bilgi, tutum ve beceri anlayışı oluşturmak için kişilere verilen eğitimdir. Mesleki eğitim ise, bireylere belirli bir mesleğin getirdiği bilgi, davranış ve beceriyi kazandırmak üzere düzenlenen eğitimdir (Özgüven, 2007). Mesleki eğitim, ülkelerin kalkınmasında önemli bir yer tutar. Sınırlı doğal kaynakları etkin kullanabilmek için donanımlı, alanında yetkin bireylerin yetişmesine ihtiyaç vardır. Mesleki eğitim yolu ile bu ihtiyaç karşılanırken bir diğer yandan birey de sosyal hayatta bir yer edindiği ve üretime katkı sunduğu için birçok alanda doyum sağlamış olur (Doğan, Alkan ve Sezgin, 1980).

Günümüzde uygulanan ortaöğretime geçiş sistemi ile ortaokul öğrencileri, liseye geçişte bir tercih durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Ortaokulu bitiren öğrenciler yapılan yönlendirmeler ve tercihlerin sonucunda mesleki veya genel liseler içinden bir lise türüne devam ederek öğrenim hayatını sürdürmektedir. Mesleki ve teknik liseler, endüstrinin gereksinim duyduğu teknik beceri kazanmış ara insan gücünü yetiştiren ve aynı zamanda yükseköğretime öğrenci hazırlayan kurumlardır (TİSK, 1997). Mesleki ve teknik liselere dair algının belirlenmesi bu liselere yönelik hatalı ve eksik bilgilerin giderilmesinde, öğrencilerin yetenek ve ilgi alanları doğrultusunda yönlendirilmesinde, insan gücünün etkin biçimde yapılandırılması noktasında önemlidir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına dair görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki ve teknik ortaöğretime yönlendirmede öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. Mesleki ve teknik ortaöğretime yönlendirmede velilerin görüşleri nelerdir?
3. Mesleki ve teknik ortaöğretime yönlendirmede öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modeli "*Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir."* (Karasar, 2017). Araştırmanın çalışama evrenini, Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde MEB'e bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitimine devam eden öğrenciler, veliler ve bu kurumlarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ortaokul ve imam hatip ortaokullarındaki 500 öğrenci, 170 veli ve 350 öğretmen olarak belirlenmiştir. Örneklem tabakalı örnekleme tekniği ile alınmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örneklemde temsil edilmelerini amaçlar (Büyüköztürk, 2011).

Verilerin toplanması için öğrenci, öğretmen ve veliler için hazırlanan araştırmacı tarafından geliştirilmiş 3 farklı ölçme aracı kullanılacaktır. Öğrencilere ilişkin ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bölümde 15 madde bulunmaktadır. Bağımlı değişkenler bölümü beşli likert formunda hazırlanmış, üç alt boyuttan oluşmakta ve toplam 51 madde bulunmaktadır. Öğretmenlere ilişkin ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bölümde 16 madde bulunmaktadır. Bağımlı değişkenler beşli likert formunda hazırlanmış, üç alt boyuttan oluşmakta ve toplam 35 madde bulunmaktadır. Veliler için geliştirilen ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 15 bağımsız değişken bulunmaktadır. İkinci bölümde ise 17 sorudan oluşan anket uygulanacaktır.

Araştırmanın verileri SPSS paket programı ile analiz edilecektir. Veriler toplandıktan sonra öğrenci ve öğretmen soru havuzuna ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılacaktır. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin yüzde-frekans analizi yapılacaktır. Araştırmada, ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü Anova analizi uygulanacaktır. Anlamlılık değeri $P<0,05$ olarak kabul edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin meslek olgusu hakkındaki düşünceleri; okullarda sunulan mesleki rehberlik hizmetleri; mesleki ve teknik liselere yönlendirme; mesleki ve teknik liselerinin öğrenci potansiyeli; verilen yanıtlar doğrultusunda akademik başarı, girişimcilik, beceri gibi pek çok yönü ele alarak hangi nitelikteki öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmesi gerektiği; bu kurumlarda verilen mesleki eğitimin niteliği; mesleki ve teknik liselerden üniversite kazanma ve iş bulma olanaklarının belirlenmesi planlanmaktadır. Elde edilen bulguların ortaokulda öğrenim görme ya da imam hatip ortaokullarında öğrenim görme bağlamında değişkenlik gösterip göstermediğinin de belirlenebilmesi beklenmektedir. Böylece elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik önerilerin ortaya konması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, meslek tercihi, mesleki ve teknik ortaöğretim, mesleki yönlendirme.

Kaynakça

Bacanlı, F. (2005). *Lise Öğrencileri İçin Mesleki Grup Rehberliği Programı Ve Uygulama Kılavuzu* (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, H., Alkan, C. ve Sezgin, İ. (1980). *Mesleki ve Teknik Eğitim Prensipleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, Anakara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 90.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (36. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TİSK. (1997). *Türkiye'de ve Dünyada Mesleki Eğitim Türk Özel Sektörünün Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri Yayın No:168*. Ankara: TİSK İnceleme Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2019). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım* (Gözden Geçirilmiş 28. Basım). Ankara: Nobel Yayın.

Öğretmenlik Meslek Kanunu: Ama Nasıl?

İremnur Çolak — MEB

Uğur Akın — Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenler, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olarak hayatında önemli bir rol oynarlar. Öğretmenler, bilgi ve becerilerini genç nesle aktaran kişilerdir. Bu meslek sayesinde öğretmenler, öğrencileri yeteneklerine odaklanmaları ve geliştirmeleri için motive ederler ve onlara ilham verirler. Öğretmenlerin gelecek nesillere yön vermesi, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliğidir. Bu nedenle öğretmenlerin hak ve sorumlulukları düzenleyecek Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim oluşacak değişimlerin başarılı olabilmesi öğretmenlerin kalitesine ve performansına bağlıdır. Bu nedenle kaliteli öğretmen istihdamının önemi eğitim sistemleri için büyük önem taşımaktadır. Yetenekli ve kararlı öğrencileri öğretmenlik kariyerine seçmek, öğretmenliği çekici bir meslek haline getirmeye bağlıdır. Öğretmenlik, herhangi bir toplumun gelecek nesillerini hazırlamada hayati bir rol oynadığından, meslekte nitelikli ve özverili öğretmenlerin istihdam edilmesi esastır. Bu nedenle, bir kariyer olarak öğretmenliği seçmek daha önemli hale gelmektedir.

Eğitim, gelişmişlik düzeyini tüm göstergeler üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen en önemli faktördür. Bilgi çağı olarak adlandırılan çağda, toplumların önemli özelliklerinden biri de üstel bilgiye ulaşma yollarını gelecek nesillere aktarmaktır. Tüm dünyada eğitime daha fazla önem verilmekte ve eğitime yatırımın toplumun geleceğine yatırım yapmak olduğu kabul edilmektedir. Bu noktada öğretmenlere düşen sorumluluklar vardır. Öğretmenlik mesleği, belirli bir alanda uzmanlaşmaya, öğretmenlik becerilerine, öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin konu bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'n 43. maddesinde öğretmenlik, "uzmanlık gerektiren, eğitim ve öğretimle ilgili görevleri ve Devletin ilgili idari görevlerini üstlenen bir meslek" olarak tanımlanmıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere öğretmenlik mesleği son derece uzmanlaşmış bir alandır ve bu alanda uzmanlık kazanmak kapsamlı bir eğitim gerektirir.

Öğretmenlik profesyonel bir iştir. Öğretmenlerin becerilerini sürekli geliştirmeleri beklenir. Öğretmenlerin performansı ve mesleki yeterlilikleri geliştirilebilir (Leung, 2009). Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yeniden kurulması, geliştirilmesi ve genişletilmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimindeki yenilik, öğretmenlerin pratik deneyimlerini ve öğrencilerin özerk, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına olanak tanıyan öğretim stratejilerinin oluşumunu içermektedir (Girvan, Conneely ve Tangney, 2016).

Çoğu eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimi önemli görülmektedir. Her şeyden önce, mesleki gelişimin sadece bir öğretmenin kariyerine değil, aynı zamanda okul ve sistem değişikliklerine de entegre edilmesi gerekir. Kariyer düzeyinde, hizmet içi eğitim, değerlendirme ve ödüllendirmenin yer alması gerekmektedir. Aynı zamanda, bireysel yetkinlikleri geliştiren öğrenme ve sınıfta daha iyi eğitim vermek için öğretmenler arasındaki işbirliği el ele gitmelidir (Schleicher, 2012).

Öğretmenliğin kariyer mesleği olması konusunda Türkiye'de Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin bir ihtiyaç olduğu konusunda neredeyse tüm paydaşlar arasında bir görüş birliği vardır. 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmenlik mesleğine özgü bir kanun oluşturulmasına yönelik planlamalar yer almıştır (ERG, 2019). 2023 Vizyon Belgesi'nde insan kaynağının daha verimli kullanılması, aynı zamanda nesnel bir ödüllendirme sisteminin olması noktasında Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması gereğinden bahsedilmiştir. Aynı belgede, okul yöneticiliğinin uzmanlık becerisine dayalı bir profesyonel kariyer alanı olması gerektiği ve sözleşmeli ve ücretli öğretmenler konusundaki iyileştirmelerle ilgili bazı alt amaçlar yer almaktadır. 2021 Aralık ayında yapılan 20. Milli Eğitim Şurası'nda bu konular tartışmaya tekrar tartışmaya açılmış, öğretmenlerin statüleri, özlük hakları ve mesleki gelişimlerin ile ilgili bazı kararlar alınmıştır (Öncü Yöneticiler Derneği, 2021).

Bu çalışmanın amacı okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğretmenler için bir meslek kanunu oluşturulması hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler, mevcut Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun hazırlanması ve yasalaşması sürecini yeterince takip edebilmiş ve bu sürece ilişkin bilgi sahibi olmuş mudur?

3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, mevcut Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlik mesleğine sağlayacağı katkılar hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, mevcut Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlik mesleğine olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenler, mevcut Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun daha nitelikli hale getirilmesi için neler önermektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmanın en yaygın biçimlerinden biri durum çalışmasıdır (Stake, 2011). Sosyal bilim araştırmasının en yaygın biçimlerinden biri olan durum çalışması araştırması, işletme, eğitim, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, sosyal hizmet, topluluk planlaması ve ekonomide yaygın olarak kullanılmaktadır (Dooley, 2002; Merriam, 1998; Yin, 2003). Durum çalışması kavramı, bir süreç, bir çalışma birimi veya bir son ürün olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Merriam, 1998). Yin (2003), bir süreç perspektifinden durum çalışmasını "çağdaş bir fenomeni gerçek yaşam bağlamında, özellikle de fenomen ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirgin olmadığında araştıran ampirik bir araştırma" olarak tanımlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde görev yapmakta olan iki ilkokul, iki ortaokul, iki lise öğretmeni ve ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 12 okul yöneticisi (altı okul müdürü, altı müdür yardımcısı) olmak üzere toplam 18 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitliliğe dayanarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik, ilgilenilen boyutlarda geniş bir çeşitlilik yelpazesini bilinçli olarak seçmek, farklı koşullara uyum sağlamada ortaya çıkan benzersiz veya çeşitli varyasyonları belgeler, varyasyonları kesen önemli ortak kalıpları tanımlar (Patton, 1990).

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle çalışma şekillendirilmiştir. Literatür taraması yapıldıktan sonra, görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Hazırlanan görüşme formu için alanda 3 uzman kişinin görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre formda düzenleme yapılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen ve okul yöneticilerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini irdeleyen sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğretmen ve okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme için öğretmen ve okul yöneticilerinden randevu talep edilmiştir. Gönüllü olan okul yöneticileri ve öğretmenlerle belirlenen günlerde görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler kodlar, alt temalar ve temalar şeklinde belirlenecektir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerle mevcut öğretmenlik meslek kanunu hakkında görüşmeler yapılacaktır. Yapılan görüşmelerle katılımcıların öğretmenlere özgü bir kanunun şimdiye kadar gerekli olduğu görüşü yer almaktadır. Bu kanunla birlikte öğretmenlerin mesleki bir saygınlık kazanacağı ve öğretmenlik mesleğini kariyer mesleğine dönüştüreceği görüşler arasındadır. Öğretmenlerin diğer meslek gruplarından ayrılması açısından, öğretmenin ihtiyaçları, sorumlulukları ve görevlerinin diğer mesleklerden farklı olmasından dolayı Öğretmenlik Meslek Kanunu'n gerekli olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'n hazırlanmasının öğretmenlere sağladığı olumlu katkılar sağladığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu olumlu katkılar ise şu şekilde belirlenmiştir; ekonomik getiri, mesleki gelişim,

öğretmenlik mesleğinin kariyer ve profesyonel bir meslek haline gelmesi, öğretmenlerin özlük, yasal ve sosyal haklarının korunması, güven vermesi, motivasyon sağlaması, iş birliği ve dayanışmayı artırması şeklinde saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Meslek Kanunu, Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen

Kaynakça

Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources, 4*(3), 335–354.

ERG, (2019). *Öğretmenler-Eğitim İzleme Raporu 2019.* 25 Ocak 2022 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2019-ogretmenler/ adresinden alınmıştır.

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 58*(1), 129-139.

Leung, C. (2009). Second Language Teacher Professionalism. In A. Burns, & J. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education (pp. 49-58).* Cambridge: Cambridge University Press.

MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Ankara.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers

Öncü Okul Yöneticileri Derneği (2021). Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi Hakkında Görüşler. 24 Ocak 2022 tarihinde https://www.oncuyoneticiler.org.tr/wp-content/uploads/2022/01/PN_11_OgretmenlikMeslekKanunuTeklifiAnalizi.pdf adresinden alınmıştır.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.).* Newbury Park, CA: Sage.

Schleicher, A. (2012). Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. *Educational Studies*, (1), 74-92.

Stake, R. E. (2011). Qualitative research and case study. *Silpakorn Educational Research Journal*, *3*(1-2), 7-13.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.).* Applied Social Research Methods Series, No. 5. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dezavantajlı Öğrencilerin Okullarda Yaşadığı Sorunlar ve Okula Yansımaları

Ender Kazak — Düzce Üniversitesi

Rıfat Sünbül — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada yaşanan gelişmeler sosyal hayatı, ekonomileri ve teknoloji alanında birçok şeyi değiştirmektedir. Bu değişimlerin sonucunda toplumsal yapıda da değişimler olmaktadır. Yaşanan her değişim, toplumsal yapıda sürekli bir farklılığa yol açmaktadır. Bu değişen toplum içerisinde farklı dil, din, ırk, sosyo ekonomik düzeye sahip insanlar ya da topluluklar bulunmaktadır. İnsanlar dilleri, inanışları, ekonomik durumu ya da değer verdikleri bir görüş nedeniyle dezavantajlı duruma düşmekte ve sıkıntılar yaşayabilmektedir (Çınar, 2015). Toplumsal, politik, eğitim ve ekonomik vb. gibi birçok alanda bu dezavantajların önüne nasıl geçilebileceği, toplum içerisinde yaşayan bireyler arasındaki adaletsizliklerin nasıl ortadan kaldırılabileceği ve eşitliğin nasıl sağlanabileceği her camiada tartışma konusu olabilmektedir (Topakkaya, 2009).

Dezavantajlı çevrede yaşayan insanların en büyük kaygısı, insanca yaşama kaygısıdır. Dezavantajlı grupların, maddi olarak en büyük sıkıntıları, sabit bir gelire sahip olmamaları ya da kazançlarının yetersizliğidir. Maddi açıdan yeterli gelire sahip olmadıklarından en temel fizyolojik ihtiyaçlardan olan yemek yeme ihtiyaçlarını bile karşılayamama durumları vardır (Karabağ Köse, 2019). Dünya genelinde toplumun kalkınması ve sosyal yönden gelişebilmesi için eğitim öğretim konusunda bir zorunlu zaman dilimi vardır (Çakmak, 2008). Ülkemizde de zorunlu eğitim süreci ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini kapsar. Dezavantajlı gruplar, bu zorunlu eğitim sürecinde bazı fırsat eşitsizlikleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Kazu, 2019).

Herkesin eşit olarak olduğu, anayasa ile de güvence altına alınmıştır. Bu yüzden eğitim açısından da bir eşitlik olması gerekmektedir. Eğitim politikaları oluşturulurken eşitlik ilkesine aykırı davranmamak gerekir (Çelik, 2006). Fakat değişen toplumda eğitim de sabit kalmamıştır. Gelişen ve değişen toplumda oluşan sosyal farklılıklar okullara da yansımıştır. Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin dışlanmasına sebep olmuştur (Özbaş, 2018). Bu durum en çok okul idarelerini ve öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Ülkenin nüfus olarak büyümesi, göç alması ve iş sahalarının azlığı dezavantajlı grupların çoğalmasına neden olmuştur. Bu yaşanan durumlar, dezavantajlı öğrencilerin okullarda yaşadığı sorunları ortaya çıkarmıştır (Aykurt, 2020).

Gelişmişlik standartlarını yakalamış, demokratik bir toplum içerisinde yaşayan bireyler en üst düzeyde gelişim göstermeli ve topyekûn bir kalkınma yaşanmalıdır. Eğitim, kültürel, siyasal ve maddi yönden gelişim için işlevsel olmalıdır. Toplumu kalkındıracak en önemli etmen eğitimdir (Erdem ve Eğmir, 2020). Öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olan fakirlik, aynı imkânlara sahip olamama ve dezavantajlılığın etkilerini azaltmada doğru bir eğitim uygulanmasının önemli bir rolü vardır (Tezcan, 2012). Kişilerin en temel ihtiyaçlarından olan eğitim hakkı konusunda insanlar arasında eşit olmayan bir dağılım olduğu görülmektedir (İnan ve Demir, 2018). Tarihsel olarak birçok toplumun din, dil ya da ırk vb. gibi çok farklı sebeplerle dezavantajlı konuma düştüğü görülmektedir (Aykurt, 2020).

Dezavantajlı öğrencileri düşünüldüğünde bu grubun içerisine düşük gelirli, kültürel olarak eksik, yabancı uyruklu, cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan çocuklar girebilir (Cülha ve Demirtaş, 2020). Dezavantajlılıkta bölgesel farklılıklar olabilir. Dezavantajlı gruptaki çocukların okullarda yaşadığı durumlara karşı alınabilecek önlemler, onların ilerideki davranış, tutum, kişilik, gelişim ve eğitim hayatlarını etkileyebilir (Taşdelen vd., 2016). Bu nedenle, eğitim hakkından yeterince yararlanamadığı düşünülen dezavantajlı gruptaki öğrencilerin okuldaki yaşadığı sorunlar ve okula yansımaları araştırmaya değer görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı grupta bulunan öğrencilerin okulda yaşadığı sorunlar, sorunların okula yansımaları ve bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceğinin tespitini yapmaktır. Belirlenen bu ana hedef doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Dezavantajlı öğrencilerin okulda yaşadığı sorunlar nelerdir?

2. Bu öğrencilerin yaşadığı sorunların okula yansımaları nelerdir?

3. Bu öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmede alınabilecek önlemler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden, bütüncül çoklu durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularının temel alındığı ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı, derinlemesine incelemesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2021-2022 öğretim yılında Düzce ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 12 öğretmen ve 12 okul yöneticisi (okul müdürü veya müdür yardımcısı) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel araştırma deseni kullanılan bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklem yöntemleri tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklem kullanmaktaki amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ölçüt örnekleme yönteminde, evrenden belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlar seçilir (Büyüköztürk vd., 2018). Öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okulların farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul ve lise), farklı yerleşim birimlerinde (köy, ilçe merkezi, il merkezi) ve alt sosyo ekonomik çevrelerde olması ölçütüne dikkat edilmiştir. Bu yolla, okullar ve dolayısıyla yaşanan sorunlar açısından çeşitliliği sağlamak hedeflenmiştir.

Veriler, görüşme yapılarak toplanmıştır. Bu nedenle, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken eğitim bilimleri alanında bir uzman görüşüne başvurulmuş, çalışma grubunda yer almayan bir öğretmen ve bir okul müdürüyle ön görüşme yapılmıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış forma son hali verilmiştir.

Görüşmeler, 2021 yılı Ekim-Kasım aylarında okullar ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, öğretmen ve okul yöneticilerinin kimlik bilgilerinin ve okul isimlerinin kimseyle paylaşılmayacağı ifade edilerek, güven ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğretmen ve okul yöneticilerine araştırmanın amacı açıklanmış ve ses kaydı için izin istenmiştir. Ancak öğretmen ve yöneticilerden 16'sı ses kaydı alınmasına izin vermemiş, bu görüşmeler araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Sekiz görüşme ise ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan içerik analizi odak grubun sözel, yazılı, görsel ve diğer verilerinin sistematik ve nesnel bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yöntemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Analiz sürecinde öncelikle görüşmeler incelenmiş ve veriler kodlanmıştır. Bu çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinden alınan cevaplar ve ilgili literatür dikkate alınarak dezavantajlı öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlar, dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmede alınabilecek önlemler ve bu sorunların okula yansımalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, üç ana tema altında ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dezavantajlı öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlar, dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmede alınabilecek önlemler ve bu sorunların okula yansımalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, üç ana tema altında toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, dezavantajlı öğrencilerin okulda yaşadığı sorunlardan bazıları; uyum sorunu, şiddet eğilimi ve disiplin sorunları, ekonomik sıkıntı, düşük motivasyon, akran zorbalığı ve dışlanma, arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama şeklindedir. Dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmede alınabilecek önlemler temasındaki bulgulardan bazıları da bireysel eğitime önem verilmesi, arkadaşlarıyla kaynaşmalarını sağlayacak eğitim uygulamaları ve oyunlar oynatmak, aileye yönelik rehberlik çalışmaları ve aile ziyaretleri, rehberlik servisi ve RAM'a yönlendirme, yeteneği olanları ön plana çıkarmak, fırsat eşitliğini sağlamak, maddi yardımlardır. Dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunların okula yansımaları sınıf ve okul düzeyinde disiplin problemleri, sınıf ve okul kültürü oluşturamama, akran problemleri, sınıf yönetiminin zorlaşması, okulun fiziksel donanımlarının zarar görmesi, okulun kötü reklamıdır. Bu bağlamda, yönetici ve öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmeye yönelik adımlar atmalı ve yaşanılan sorunların okula yansımalarını önlemek adına çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı Öğrenci, Fırsat Eşitliği, Okula Uyum

Kaynakça

Aykurt, A. Y. (2020). 21. Yüzyıl'da sosyal sorunlar ve dezavantajlı gruplar. *Journal of Awareness (JoA), 5*(3), 427-448.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara, Pegem Akademi.

Cülha, A., ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi, 5*(2), 46-75.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 33-41.

Çelik, A. (2006). *AB sosyal politikası: uyum sürecinin uyumsuz alanı.* İstanbul: Kitap Yayınevi.

Çınar, H. (2015). 2000-2012 *Döneminde Türkiye'de yoksulluk ve gelir dağılımındaki eşitsizlik sorunsalı* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve Eğitim: Kavramsal Bir İnceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22 (TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı)*, 159-171.

İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 20*(2) 337-359.

Karabağ Köse, E. K. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim, 44*(199). 321-886.

Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 38-47.

Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(4), 1143-1154.

Taşdelen, H., Turhan, M., Erikci, M., ve Özkan, S. (2016). *Okullardaki Dezavantajlı ve Risk Altındaki Çocuklar,* Meb Projesi, Konya.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri* (1. Baskı). İstanbul: Epsilon.

Tezcan, M. (2012). *Yoksulluk, eğitim teknolojileri ve Avrasya ekonomileri.* Uluslararası Avrasya Ekonomileri Konferansında Sunulan Bildiri (ss. 438-444).

Topakkaya, A. (2009). Sosyal adalet kavramı sadece bir ideal midir?. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 1*(2). 1-14.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyleri ile Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişki

Niyazi Ağaoğlu
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Tuncay Akçadağ
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemi sosyal, ekonomik, kültürel, teknolojik ve politik sistemlerle sürekli etkileşim içindedir. Bundan dolayı eğitim örgütleri de iç ve dış etkenlerden kaynaklı sürekli bir değişim ihtiyacı içindedir. Eğitim konusunda bilgi tabanında meydana gelen değişimler ile eğitim programlarında, eğitim materyallerinde ve öğretim yöntemlerinde meydana gelen yenilikler ve değişimler ile birlikte öğretmenler için de değişim kaçınılmaz hale gelmektedir (Büyüköztürk, Uslu ve Altun, 2017).

Örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmek ve hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmek için karşılaştıkları değişimlere ayak uydurması ve kendilerini yeniliklere uyarlaması büyük önem taşımaktadır (Levent, 2016). Eğitim örgütlerinde sürekliliği sağlamak adına, meydana gelen değişim sürecinin başarılı olması önemlidir. Bu hedefe ulaşmada öğretmenlerin öz liderlik algıları değişim eğilimleri üzerinde önemli rol oynayabilir. Manz (1986) öz liderlik kavramını; bireyin kişisel ve örgütsel başarıyı yakalayabilmesi için kendisini motive etmesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Kavram, kendini etkileme, kendini yönetme ve kendini motive etme kavramlarını da içine alan kapsamlı bir kavramdır. Öğretmenlerin özellikle değişime karşı girişimcilik göstermeleri ve değişimin yararına inanmaları değişim sürecine uyum göstermelerini kolaylaştırarak değişimlerin mesleki açıdan yeni olanaklar sağladığına inanmasına ve eğitsel faaliyetlere karşı daha güdülenmelerine sebep olabilir. Bu hususta öz liderlik düzeyi yüksek öğretmenler kendisini motive etmesini ve yönlendirmesini başarıp kendini ve çevresindekileri etkileme sürecini kolaylıkla tamamlayabilir. Değişim sürecinin yararına inanarak daha girişimci davranışlarda bulunabilir.

Bireyler kendilerine dayatılan değişikliklerle konfor alanından uzaklaşıp kontrolün kendilerinden alındığını hissedebilir (Oreg, 2003). Bu durum öz liderlik düzeyi düşük öğretmenlerde değişikliklere karşı direnç veya mevcut durumlarını koruyup değişimden kaçınma eğilimi olarak karşımıza çıkabilir. Ancak öz liderlik düzeyi yüksek öğretmenler değişim kendilerini motive etmese dahi, zorunlu değişimleri de yönetebilir. Değişim sürecinde gerçekleşebilecek bu durumlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin öz liderlik düzeylerinden olumlu veya olumsuz yönde etkilenebileceği söylenebilir.

Bu düşünceden yola çıkarak araştırmanın amacı, resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Öğretmenlerin yüksek öz liderlik düzeyleri ile okulunda meydana gelen değişimleri daha kolay benimseyebileceği düşünülmektedir. Değişimlere kolay uyum sağlama, okulun kendi devamlılığını sağlaması için gerekli değişimin sağlıklı gerçekleşmesine neden olabilir. Tam tersi bir durumda ise, öz liderlik düzeyleri düşük öğretmenler değişime karşı daha dirençli olabilir. Değişime karşı direnç, değişimin istenilen şekilde gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu araştırma öz liderlik düzeyi ile değişim eğilimleri arasındaki bu ilişkinin ortaya konması bakımından önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu ilçede bulunan farklı okullarda görev yapan toplam 366 öğretmenden oluşturmaktadır.

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modelleri esas alınarak yapılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için korelasyon testlerinin kullanıldığı; bu değişkenlerin birlikte veya ayrı ayrı tutarlı bir değişim gösterip göstermediğini istatistiksel yöntemlerle ortaya koymaya çalışan veya çıkması muhtemel sonuçları tahmin edebilmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırma kapsamında öğretmenlere "Öz Liderlik Ölçeği" ve öğretmenler için uyarlanıp geliştirilen "Değişim Eğilimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarıyla toplanan veriler, nicel analiz yöntemlerine göre çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce, her bir veri toplama aracından elde edilen veriler puanlanarak bilgisayar ortamında SPSS 25.00 paket programına aktarılmıştır. Ardından SPSS 25.00 paket programı ile

elde edilen verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öz Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanlar ölçeğin 3 alt boyutu (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri) için ve toplam öz liderlik puanı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin Değişim Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puanlar ölçeğin 4 alt boyutu (değişimde girişimcilik, değişime direnç, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma) için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamakta olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın geçici sonuçlarından biri olarak, değişim eğilimlerinin alt boyutu olan değişimde girişimcilik ile öz liderliğin alt boyutu olan davranış odaklı stratejiler ve doğal ödül stratejileri arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, değişime direnç ile davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri arasında ise düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Değişimin yararına inanma ile davranış odaklı stratejiler arasında düşük düzeyde ilişki tespit edilmişken, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri ilişki arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bir diğer geçici sonuçta ise, davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünme modeli stratejileri öğretmenlerin değişim eğilimlerini yordamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin değişim eğilimleri üzerindeki önem sırası yapıcı düşünce modeli stratejileri ve davranış odaklı stratejiler alt boyutları şeklinde olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öz liderlik, değişim, öğretmen değişim eğilimleri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.bas.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Uslu, Ö. ve Altun, S. (2017). Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Öğretmenler İçin Uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(3), 1071-1082.https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29417/320524 adresinden edinilmiştir.

Levent, F. (2016). Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43*(43), 117-134. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/23602/251275 adresinden edinilmiştir.

Manz, C. C. (1986). Self-Leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations. *The Academy of Management Review, 11*(3), 585-600. doi: https://doi.org/10.2307/258312

Oreg, S. (2003). Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure. *Journal of Applied Psychology, 88*(4), 680-693. doi: https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Etkili Okul Algıları Arasındaki İlişki

Ender Kazak — Düzce Üniversitesi

Hüseyin Görgülü — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çalışanlar, çalışmalarına karşılık elde ettikleri kazançları, statü olarak aynı düzeyde oldukları başka çalışanların kazançlarıyla mukayese ederler (Özler, 2015). Bunun sonucu, kendisine adil davranılıp davranılmadığına yönelik algılar oluşur ve örgütüne, yöneticisine ve işine karşı bir tutum geliştirir (Özdevecioğlu, 2004). Başka bir deyişle, örgütteki uygulamalara dayalı olarak işgörenlerce yapılan bir öznel değerlendirme sonucunda işgörenlerde örgütsel adalet algısı şekillenmektedir. Bu algılar zamanla tutumları ve son olarak davranışları etkilemektedir (Irak, 2004). Yüksek örgütsel adalet algısı, olumlu bireysel ve örgütsel çıktıları artırırken, olumsuz bireysel ve örgütsel çıktıları azaltır (Polat ve Kazak 2014).

Etkili okul kavramının doğuşunun temel noktası, başarılı okulların diğerlerinden hangi açılardan önde olduğunun araştırılmasına dayanmaktadır. Yapılan çalışmalarda başarılı ve başarı düzeyi düşük olan okullardan elde edilen verilerde tespit edilen ortak noktalar; hazırlanacak planlamalarla okullarda istenilen verimi en yüksek seviyeye çıkaracak ön hazırlıkları da ortaya çıkarmıştır. Etkili okul kavramı ile ilgili çalışmaların ortak sonuçları, hedefe ulaşmada üst düzey beklentiler, yöneticide bulunması beklenen liderlik vasıfları, etkili okul ortamı, okul-aile-çevre sacayağının işlerliği ve karar sürecine dahil olma olarak ifade edilebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Yöneticilerin liderlik rolü ile etkili okulun oluşturulması ve devamlılığının sağlanması arasında doğrusal bir ilişki vardır (Çubukçu ve Girmen, 2006; Şişman, 2020).

Okul yöneticilerinin davranış ve tavırları, aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel adalet algısını etkilemektedir (Titrek, 2009). Öğretmenler, okul yöneticilerinin hem kendilerine hem de diğer öğretmenlere karşı nasıl bir davranış ve tutum içinde olduklarına yönelik sürekli bir gözlem halindedirler. Bu durum, onların okul yönetimi hakkında yargıda bulunmalarına neden olur. Okul yöneticilerinin çalışanlar arasında adaletsiz uygulama ve işlemlerde bulunması, öğretmenlerin örgüte olan bağlılığını, verimliliğini ve etkinliğini azaltır (Polat, 2007). Eğitim kurumlarının etkililiğinin arkasındaki faktörlerden biri de örgütsel adalet algısıdır. Adaleti sağlayan okul yönetiminin, öğretmenlerin performansını yükselterek etkili okul hedefine bir adım daha yaklaştığı görülecektir. Örgütsel adalet algısının okuldaki düzeyinin tespiti, okullardaki eğitim ortamının etkililiği yönünden ayrı bir öneme sahiptir (Töremen ve Tan, 2010). Okulun hedeflerini gerçekleştirmesi için; işgörenlerin var olan başarısını artırmak, etkili olmalarını sağlamak oldukça önemlidir. İşgörenlerin, etkililiklerinin ve başarısının artması, örgüte bağlı tutumlar içinde olması, işgörenlere adil davranılması ile mümkündür. İşgörenlerin örgütsel adalet algısı, iş ortamı ile ilgili hükümlerini, yöneticiler ve çalışanlar ile ilgili münasebetlerini, örgüt içerisindeki mükâfat ve müeyyidelere yönelik hakkaniyet algılarını ve örgütsel tutumlarını belirlemekte, sonuçta, hem iş doyumu hem çalışma başarısı hem de örgüte olan sadakat düzeyinin yönünü doğrudan etkilemektedir (Yozgat, 2019). Yüksek adalet algısı, özellikle okul işgörenleri üzerinde pozitif tutum ve davranışları beraberinde getirebilmekte, etkili okul olma yolunda önemli bir yol kat edilmesini sağlayabilmektedir. İyigün'e (2012) göre, adaletin, örgütün içinde güçlendirilmesi, işgörenlerin örgüte olan sadakatini ve sisteme olan inancını artırır. Uzun dönemde, çalışanlar arasındaki dayanışmanın artırılması adına yöneticilerin adaletli tutum ve davranışlar sergilemesi önemlidir. Örgütsel adalet algısı; sisteme olan güven ve dayanışmada öğretmenlerin daha verimli, mutlu ve başarılı olmasını sağlamakta, öğretmenleri yüksek performans sergilemeye teşvik etmektedir. Kısaca, eğitim örgütlerindeki adil çalışma ortamı, eğitim örgütlerinin etkililiğinde direkt ya da dolaylı olarak önemli roller oynamaktadır. İşgörenlere adil davranmak, öğretmenlerin etkili eğitim-öğretim gerçekleştirmelerini, başarılı öğrencilerin yetiştirilmesini sağlayabilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel adalet ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik, tarama modelinin kullanıldığı ilişkisel (korelasyonel) nitelikte bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2020–2021 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezi genelinde bulunan resmi ilkokullar ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, evrende yer alan her eleman eşit seçilme şansına sahiptir (Saruhan ve Özdemirci, 2018). Araştırma evreninde bulunan 49 okul arasından rastgele seçilen 25 okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Bu bağlamda ölçeklere yanıt veren 250 gönüllü öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında kullanılan kişisel bilgi formu, görüşlerine başvurulan öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdem düzeylerinin tespitine yönelik maddelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ölçülmesi için Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet ve Etkileşimsel adalet olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde, ölçeğin tamamı için güvenirlik Cronbach's Alpha katsayısı .98 çıkmıştır. Örgütsel adaletin alt boyutları için güvenirlik katsayıları ise dağıtımsal adalet .92, işlemsel adalet .97 ve etkileşimsel adalet boyutunda .95 olarak hesaplanmıştır.

"Etkili Okul Ölçeği" ölçeği, Abdurrezzak ve Uğurlu, (2019) tarafından geliştirilen bir ölçek olup beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup derecelendirme, kesinlikle katılmıyorum'dan, tamamen katılıyorum'a şeklindedir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde, ölçek genel toplamına ait güvenirlik katsayısı (cronba alfa) .97 olarak hesaplanmıştır. İlk alt boyut olan okul yöneticisi için 0.87; ikinci alt boyut olan öğretmenler için 0.97; üçüncü alt boyut olan okul ortamı ve eğitim öğretim süreci için 0.96; dördüncü alt boyut olan öğrenciler için 0.95; beşinci alt boyut olan okul çevresi ve veliler için 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan ölçme araçlarının uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra COVID-19 Pandemisi nedeniyle elektronik ortamda uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Örgütsel adalet ile etkili okul arasındaki ilişkiye ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılıklarına yönelik hangi testlerin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenlerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresine göre anlamlı olarak farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenlerin okulun etkililiğine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okul algıları ile cinsiyetleri arasında ikinci alt boyutu olan "Öğretmenler" ile öğretmenlerin cinsiyetleri ve dördüncü alt boyutu olan "Öğrenciler" ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçeğin "Öğretmenler" ve "Okul Ortamı ve Eğitim Süreci" alt boyutlarında, lisans mezunu öğretmenlerin etkili okul algıları, yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algıları ile yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak farklılaşma bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkili okul algıları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki istatistiksel fark sadece öğretmenler boyutunda görülmüştür. Öğretmenlerin etkili okul algıları ile öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi arasındaki istatistiksel fark sadece "yönetici" alt boyutunda görülmüştür. Örgütsel adalet algısı ile etkili okul algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir bulguya göre ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, etkili okul algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Elde edilen veriler ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adalet, Etkili Okul, Öğretmen

Kaynakça

Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 69-82.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 8(16), 121-136.

Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları, 7*(13), 25-43.

İyigün, N. Ö. (2012). *Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım.* İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 49-64.

Özdevecioğlu, M. (2004). Duygusal olaylar teorisi çerçevesinde pozitif ve negatif duygusallığın algılanan örgütsel adalet üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 59*(3), 181-202.

Özler, N. D. (2015). *Örgütsel davranışta güncel konular* (3. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Polat, S., ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 71-92.

Saruhan, S. C. ve Özdemirci, A. (2018). *Bilim, felsefe ve metodoloji.* (5.Basım). İstanbul: Beta.

Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (6.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 551-573.

Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 58-70.

Yozgat, C. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öğrencilerin Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesine Yönelik Algıları ve Beklentileri İle Hizmet Kalitesinin Öğrenci Memnuniyeti ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişki

İlkay Okay — MEB

Necmi Gökyer — Fırat Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, dünyada giderek üzerinde daha fazla durulan bir kavramdır. Eğitim seviyelerini yüksek tutan toplumların hızlı bir gelişme gösterdiği ve çok çeşitli alanlarda rekabet üstünlüğünü yakaladığı açıktır. Bu gelişme potansiyelini yakalamak sıradan bir eğitim düzeni içinde mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda eğitimde kalitenin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile gelişmeye yardımcı olabilecek temel unsur, kaliteli bir eğitim sisteminin oluşturulması ve uygulanmasıdır. Eğitim kalitesi, imkânlarını en üst düzeyde kullanarak öğrenciye bilgiyi arama, ulaşma ve değerlendirme olanakları sunarak yeteneklerin gelişimine yardımcı olan, olaylara bilim sınırları içerisinde kuşkuyla bakmayı öğreten, alanında gelişmiş ülkelerdeki insanlarla rekabet edebilecek bilgi, beceri ve tecrübeye sahip kişilerin yetişmesini sağlayan kurumlarda ortaya çıkmaktadır. Eğitim hizmetinin kalitesi geliştirilebilir. Ancak öncelikle kurumun kalite açısından nerede olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Mevcut kalite düzeyinin ölçümlenmesi bir problem iken, bunun hangi ölçüm araçlarıyla yapılacağı konusu da ayrı bir problemdir. Özellikle eğitimin uzaktan olması durumu daha da karmaşıklaştırmakta, ölçümlemeyi zorunlu kılmaktadır. Çünkü rekabetin yoğun olduğu eğitim sektöründe bir ürün olarak uzaktan eğitim kuruma rekabet avantajı yaratacak nitelikte olmak durumundadır. Yapılan çalışmalarda hizmet, eğitim hizmeti ve kalitenin ölçümlenmesi birçok çalışmada gerçekleştirilmesine karşın, uzaktan eğitimde bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklikten dolayı bu çalışmada, üniversitede uzaktan eğitimde hizmet kalitesinin ölçümlenmesi ve uzaktan eğitimin mevcut durum saptanmasına çalışılmıştır. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle elde edilen çıktıların, mevcut yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Söz konusu çalışmadanitel metod temel alınarak yükseköğretimde uzaktan eğitimin hizmet kalitesi ölçülecektir. Özellikle 2020 yılı itibariyle yaşanan küresel salgın eğitim kurumlarında uzaktan eğitimi zorunlu kılmış, uzaktan eğitimin kalitesinin araştırılması gerekliliği doğmuştur. Böylece, ilgili alan yazındaki boşluğun bir kısmını doldurması ve araştırmadan elde edilecek bulgularla eğitim uygulayıcıları, yöneticilerine somut öneriler getirilmesi da çalışmanın hedefleri arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı; Yükseköğretimde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre, uzaktan öğretimin hizmet kalitesine yönelik algılar ve beklentiler ile hizmet kalitesinin öğrenci memnuniyeti ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki incelemektir. Öğrencilerinin aldıkları eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin ne derece karşılandığını, söz konusu bulguların öğrencilerin çeşitli demografik bilgileri açısından farklılık gösterip göstermedikleri araştırılacaktır. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle oluşacak fikirlerin, mevcut yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimin hizmet kalitesine yönelik algı beklentilerin öğrenci memnuniyeti ve öğrenci bağlılığı ile ilişkisi nitel metotla tespit edilmiştir. Araştırmada toplanan nitel veriler, durumu derinlemesine ele alma biçiminde sonuçları somutlaştırarak sonuçların detaylandırılmasını sağlayabilirler (Patton, 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda, nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılacaktır. Öğrenci bağlılığı ve öğrenci memnuniyeti için eğitim ve okul yaşantıları düzeyinde etkileyen değişkenlerle ilgili görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 Bahar döneminde ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde Elazığ ili Fırat Üniversitesinin genelinde öğrenim gören ve görmekte olan fakültelerin ve yüksek okulların 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyunu oluşturacak katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilecektir. Üniversitemizde güncel verilere göre 45349 aktif öğrenci bulunmaktadır (http://www.firat.edu.tr/tr). Nitel araştırmada araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme (Cropley, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 114). örnekleme dahil edilecek bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve

genişliği örneklem büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 115). Araştırmada 40-50 öğrenciye ulaşılması düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2020 yılı itibariyle yaşanan küresel salgın eğitim kurumlarında uzaktan eğitimi zorunlu kılmış, uzaktan eğitimin kalitesinin araştırılması gerekliliği doğmuştur. Böylece, ilgili alan yazındaki boşluğun bir kısmını doldurması ve araştırmadan elde edilecek bulgularla eğitim uygulayıcıları, yöneticilerine somut öneriler getirilmesi da çalışmanın hedefleri arasında yer almaktadır.

Yükseköğretimde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre, uzaktan öğretimin hizmet kalitesine yönelik algılar ve beklentiler ile hizmet kalitesinin öğrenci memnuniyeti ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığımız bu araştırmanın bulguları ve sonuçlarının, uzaktan öğretimin hizmet kalitesinin nasıl olduğunun belirlenmesine yardımcı olacağı, araştırmada kullanılan değişkenler kapsamında hem öğrencilere, hem bu süreçte görev alan öğretim üyelerine, hem yöneticilere, hem de ilgili kurum ve kuruluşlara bazı konularda tespit ve yol göstermeye yönelik yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğretim, hizmet kalitesi, öğrencilerin beklentileri, öğrenci memnuniyeti, öğrenci bağlılığı.

Kaynakça

Christensen, L. B., Johnson, B. R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz.* (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* (S. B. Demir, & Y. Dede, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Sun, , J., C. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and selfregulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology, 43* (2), 191-204.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Süreci Sonrasında Öğrencilerin Motivasyon, Akademik Başarı ve Davranışlarında Yaşanan Değişimler

Ender Kazak
Düzce Üniversitesi

Ceren Kılınçoğlu
Düzce Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde 23 Mart 2020 tarihinden itibaren başlatılan uzaktan eğitim sürecinde tüm eğitim seviyelerindeki öğrenciler ve eğitimciler, eğitim öğretimlerine farklı uzaktan eğitim araçlarıyla (EBA TV televizyon kanalları, EBA internet platformu, EBA canlı sınıf uygulamaları, Zoom vb.) devam etmişlerdir (MEB, 2020). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin aynı mekânda bulunmadığı; bireyselliğin ve esnekliğin ön planda olduğu, bilgisayar başta olmak üzere çeşitli bilişim araçlarının kullanıldığı, ekonomik ve etkileşimli bir eğitim çeşididir (Toker Gökçe, 2008). Yüz yüze eğitimden sonra çevrimiçi ortamlarda yapılan dersler birtakım zorlukları da beraberinde getirmiştir. Öğretmenler, yüz yüze eğitimde kendilerinden beklenen verimli ders işleyişini, ilk defa kullandıkları online platformlarda da işlemek ve aynı verimi almak zorunda kalmışlardır (Erkut, 2020).

2021-2022 eğitim öğretim yılı başına kadar çoğunluğu uzaktan eğitimle geçen bu sürenin sonunda, alan yazında öğrenci odaklı olarak, öğrencilerin uzaktan eğitime erişim sorunları, uzaktan eğitim platformlarının etkili ve verimli kullanımı, ölçme değerlendirmede yaşanan sorunlar (Altun Ekiz, 2020; Kocayiğit, 2020) ve eğitimcilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarına ilişkin görüş ve önerileri ile ilgili (Erdek, 2021; Erzen ve Ceylan, 2020) sürece yönelik çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal hayattan kopmaları, öğrencileri derslere katılmaları noktasında anlık takip edebilecek kontrol mekanizmasının olmaması, teknolojik araçlara bağımlı hale gelmeleri uzaktan eğitimde karşılaşılan olumsuzluk ve sınırlılıklardandır (Koç, 2021; Adıgüzel, 2020). Öğrencilerde sosyalleşmenin engellenmesi, tam öğrenmenin gerçekleşmemesi, daha çok ders hazırlığı gerektiğinden dolayı çok fazla emek gerektirmesi ve zaman kaybına neden olması, kalabalık öğrenci gruplarında sınırlı bir iletişim sağlaması şeklinde diğer olumsuzluklar olarak ifade edilebilir (Ağır, 2007). Yüz yüze öğrenci iletişimini zorlaştırması, sosyalleşmeye engel teşkil etmesi, nasıl öğreneceğini bilmeyen bireylerde öğrenmede sorun yaşanması, çalışan bireylerde dinlenme zamanını alması, beceri ve uygulamaya dönük derslerde eksik kalınması da uzaktan eğitimin diğer sınırlılıklarındandır (Akyürek, 2020). Uzaktan eğitimin ilk ve ortaöğretim kurumlarında sona erdiği ve artık yüz yüze eğitimin başladığı göz önünde bulundurularak artık süreç sonrasında yüz yüze eğitime dönen öğrencilerde gözlemlenen değişiklikler ve nedenleri ile ilgili çalışmaların yapılması gerekli görülmüştür. Pandeminin başladığı Mart 2020 tarihinde on birinci ve on ikinci sınıfta olan öğrenciler ortaöğretim kurumlarından mezun olmuş olsa da dokuzuncu ve onuncu sınıflarda olan öğrenciler şu anda okulda eğitimlerine devam ettikleri için uzaktan eğitim sürecinin bu öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak önemli görülmüştür.

Bu araştırmada, pandemi döneminde uzaktan eğitim ile geçen süre sonucunda tekrar yüz yüze eğitime dönen öğrencilerde gözlemlenen değişikliklerin ve sebeplerinin öğretmenlerin gözünden değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Uzaktan eğitimle geçen süreç sonunda yüz yüze eğitime dönen öğrencilerin;

1. Motivasyonlarında gözlemlenen değişiklikler ve bu değişikliklerin nedenleri nelerdir?
2. Akademik başarılarında gözlemlenen değişiklikler ve bu değişikliklerin nedenleri nelerdir?
3. Davranışlarında gözlemlenen değişiklikler ve bu değişikliklerin nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2022 Eğitim Öğretim Yılları arasında Düzce Merkezdeki bir Anadolu Lisesinde görev yapan 10 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir ölçütü seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu örneklemenin kullanılmasındaki amaç,

öğretmenlerin sınıf devamlılıklarının olması, seçilen öğretmenlerin kolay ulaşılabilir olmaları ve çalışmaya katılım için istekli olmalarıdır.

Veriler, 2021 yılının Kasım ayı içinde yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve verilerin kullanılma şekli ile ilgili ön bilgi verilerek, üç soru içeren görüşme formunu incelemeleri sağlanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan görüşmelerde katılımcıların da izniyle ses kaydı yapılmıştır.

Veriler analiz edilirken yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek Word belgesine dönüştürülmüş ve analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç analiz yapmayı kolaylaştıracak bir çerçeve oluşturmaktır. Betimsel analizde oluşturulan çerçeve doğrultusunda veriler işlenir, işlenen verilerden bulgular tanımlanır ve sonrasında bu bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Betimsel analiz için öncelikle görüşme sorularından tematik bir çerçeve oluşturulmuş, sonrasında verilerin düzenlemesi yapılmıştır. Betimsel analiz sonucu düzenlenen veriler içerik analizi ile incelenmeye devam edilmiştir. İçerik analizinde amaç kavram ve temaların bulunmasını sağlayacak verilerin derinlemesine incelenmesidir. İçerik analizi ile benzer veriler temalar altında toplanarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan betimsel analizde, aynı sorulara verilen cevaplar alt alta yazılarak kodlamalar yapılmış, yazılan kodlar arasında örüntüler ortaya çıkarılarak alt tema ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlar her soru için ayrı ayrı tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın inanırlık, güvenilebilirlik, aktarılabilirlik ve onaylanabilirliğini sağlamak amacıyla görüşme formunun hazırlanması sırasında hazırlanan sorular için bir uzmandan görüş alınmış ve uzmanın önerdiği değişiklikler göz önünde bulundurularak sorular düzenlenmiştir. Pilot görüşme yapılarak soruların amaca uygunluğu teyit edilmiştir. Çalışma grubu değişik branş öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Ayrıca veri toplama aşamasında, görüşme dökümleri görüşülen kişilere okutturularak teyit alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin motivasyonlarında gözlemlenen değişiklikler temasında, üniversite sınavının motivasyonu ve motivasyon düşüklüğü; motivasyonda gözlemlenen değişikliklerin sebepleri temasında, okula özlem, odaklanma problemleri, ve geleceğe dair ümitsizlik alt temalarına ulaşılmıştır. Üniversite sınavına girecek öğrencilerde motivasyonun artması beklenen bir durumdur. Ancak sınav grupları haricinde kalan öğrencilerde uzaktan eğitim, onları sınıf içi ortamdan kopardığı için odaklanma problemleri, arkadaşlarından kopardığı için sosyalleşme ihtiyacını gideremediklerinden geleceğe dair ümitsizlik ve okula özlem gözlendiği söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarısında görülen değişiklikler ve nedenlerii teması altında, öğrencilerin bir kısmı için akademik başarıda yükselme ve eksikliklerin farkında olma alt temalarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda akademik başarıda artış görülen bir grup öğrencinin pandemi sürecinde eksikliklerini tamamlamak ve akademik başarıyı yükseltmek için imkânların ebeveynleri tarafından oluşturulduğu düşünülebilir. Öğrencilerin büyük kısmının ise dersleri yeterince takip etmeme, gerekli kaynaklara sahip olamama nedeniyle eksikliklerinin olduğu ve bunun neticesinde akademik başarılarının düştüğü söylenebilir.

Öğrencilerin davranışlarında gözlemlenen değişiklikler ve sebepleri teması altında, beslenme davranışlarında, sportif davranışlarında, boş zaman değerlendirme davranışlarında, iletişim davranışlarında gözlemlenen değişiklikler ile okul kültüründen uzaklaşma alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin pandemi süresinde kısıtlamalara en çok maruz kalan gruplardan biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, beslenme bozukluklarına, sportif faaliyetlerden uzaklaşma ve hareketsizliğe, iletişim kuramamaya ve sosyalleşememeye ve son olarak okul kültüründen uzaklaşmaya varan davranış değişiklikleri geliştirdikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Akademik Başarı, Motivasyon, Davranış Değişimi

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen *görüşleri. Milli Eğitim dergisi, 1, 253-271.*

Ağır, F. (2007). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırma Dergisi, 4*(1) 1-9.

Altun Ekiz, M. (2020). Koronavirüs Karantinasında Günlük Tutan Üniversite Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 25*(4), 387-401.

Erdek, S. (2021). *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Süreci Sonrasında Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Uygulanması: Üsküdar Bülent Akarcalı Anadolu Lisesi Örneği.* Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış PRO 500 Uzmanlık Projesi, İstanbul 2021.

Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(2), 125-133.

Erzen, ve Ceylan. (2020). Covid-19 Salgını ve Uzaktan Eğitim: Uygulamadaki Sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi 84,* 229-262.

Kocayiğit, A. &. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(23), 285-299.

Koç, E. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *IAAOJ Sosyal Bilimler dergisi, 7*(2), 13-26.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020, 11 18). Milli Eğitim bakanlığı. 10 10, 2021 tarihinde https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr adresinden alınmıştır.

Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 1-12.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

İlköğretim Okullarında Dağıtımcı Liderliğin Örgütsel Stres ile İlişkisi

Hamza Arık
Adıyaman Üniversitesi

Çağlar Çağlar
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Liderlik, insanlar üzerinde kasıtlı bir etki oluşturan ve örgütteki görevleri ve insan ilişkilerini yönlendirebilme faaliyetidir (Akın,2020,132;Yukl,2018:2).İnsanlar üzerinde en fazla etkiye sahip olan ve bu sorumluluğu yüklenebilen kişiler gruplarda ve örgütlerde lider olarak adlandırılır (Hoy ve Miskel,2015:376). Liderlik tanımlamalarında üç önemli başlık ortaya çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla etkileme, amaca ulaştırma ve takipçilerdir (Lunenburg ve Ornstein,2013:100).

Liderlik, örgütte yer alan kişileri belirli amaçlara ve hedeflere yönlendirebilme eylemi olarak da ifade edilebilir (Cemaloğlu,2013:133; Eren,2020:435; Turan ve Bektaş,2021:351). Liderin liderlik davranışı ortaya koyabilmesi için önemli bir boyutta da liderin takipçilerinin olmasıdır. Liderin örgütü belirli amaç ve hedeflere ulaştırma sürecinde örgütte bulunan kişileri etkileyebilme davranışı sergileyebilmesi için takipçilerinin olması ve onları etkilemesi beklenmektedir (Oğuz,2017:199). Lider bu etki sürecinde özel bir rol kullanarak mı izleyenleri etkileyecek yoksa örgüt içinde gelişen ve üyeler arasında dağılan bir paylaşılmış etki süreci olarak mı takipçilerini etkileyeceği kilit bir rol oynamaktadır. Özel bir role sahip liderin bulunduğu yapılar daha çok formal örgütlerde yer alan ve atanmış lider davranışının hâkim olduğu örgütlerdir. Paylaşılmış etki süreci ise grup üyelerinin her birinin hem izleyen hem de liderlik davranışı sergileyen kişiler olmalarıdır (Yukl,2018:3).

Son yıllarda okullarda meydana gelen ulusal ve küresel ölçekteki değişimlerle beraber bir liderin tek başına okulun bu karmaşık işleri yürütmesini zorlaştırmaktadır (Zhang ve Ferman,2007:481). Okulların bu karmaşık durumundan dolayı özel bir role sahip liderlik yaklaşımından diğer bir ifadeyle odak liderlikten dağıtımcı liderlik yaklaşımını zorunlu hale getirmektedir (Harris,2008:183). Diğer bir ifadeyle dağıtımcı liderlik yaklaşımı tek adam liderliğine alternatif olarak ortaya çıkmakta ve liderliği örgütün veya grubun etkileşimiyle ortaya çıkan sosyal özelliklere doğru taşımaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling,2009:259).

Dağıtımcı Liderlik yaklaşımı ilk olarak Avustralyalı yazar Gibb (1954) tarafından yılında liderliği grup tarafından gerçekleştirilmesi gereken görev olarak ifade etmiş ve bu süreçte her bir grup üyesinin çalışmalara katılabileceğini ve rollerin değişim göstereceğini belirtmiştir (Gronn,2000:324). Gronn (2002:444) dağıtımcı liderliği örgütte yer alan kişilerin gelişim süreci olarak ele alırken, Elmore (2000) ise okulda tek adam liderliğinden liderliği okul geneline yayılması olarak görmektedir (Baloğlu,2011:) Spillane'ye (2006:3) göre dağıtımcı liderlik ise okul liderleri, izleyenler ve bulundukları durumun etkileşimin sentezi olarak ortaya çıkmaktadır. Spillane okulda birden fazla liderin olabileceğini lider artı(plus) yaklaşımı ile ortaya koymaktadır. Dağıtımcı liderliğin ortaya çıkmasında okulların bir dizi yapıdan etkilenmiş olması ve rekabetçi bir yapıya bürünmesidir (Kılınç ve Arslan,2020:612).

İnsanlık özellikle son 20.yüz yılda bilimsel gelişmelerinde yaşanması ile beraber çok hızlı bir dönüşüm, gelişim ve rekabetçi bir yaşam tarzına büründü. Bu rekabetçi yaşam tarzı insanlarda bazı problemleri de beraberinde getirdi. Bu problemlerin başında da stres gelmektedir (Aslan ve Bakır,2018:350). Selye stresi, organizmanın kendisi üzerinde oluşan istek ve talebin spesifik olmayan tepkisi ve cevabıdır (Selye,1974:27). Lazarus ve Folkman (1984) ise stresi, bireyin karşılaşmış olduğu olumsuz sonuçlar karşısında bireyin bu olumsuz sonucu anlayıp değerlendirme sürecidir (Lazarus ve Folkman,1984:11).

Örnek ve Aydın'a göre (2008:148) kişide birden fazla strese neden olan faktörler bulunmaktadır. Bunlar bireysel stres faktörleri, çevresel stres faktörleri ve örgütsel(iş) kaynaklı stres faktörlerinden oluşmaktadır. Örgütsel stres kaynakları görev yapısı, yetke, üretim, rol yapısı, kümeleşme ve kültürel yapı olarak gruplandırılabilir (Aydın,2016:41).

Toplumsal kurumların tümünü ve örgütleri etkileyen stres, Türk eğitim sistemi içerisinde bulunan okulları ve okulların en önemli öğesi olan öğretmenleri de derinden etkilemektedir (Aslan ve Bakır,2018:352). Okula özgü ortaya çıkan bu örgütsel stres kaynakları öğretmenlerin performanslarını ve etkililiklerini olumsuz etkilemektedir Uygun liderlik tarzının seçilmesiyle örgütsel stresin azalabileceğini göstermektedir (Shahin ve Neseer,2011).

Dağıtımcı liderlik, okulda herkesin söz sahibi olduğu, karar alma süreçlerine tüm paydaşların katılımı ve iş birliği ile alındığı kişilerin uzmanlık alanına göre sorumlu olduğu liderlik türü olması ile beraber (Uçar,2015:35), Dağıtımcı liderlik öğretmenlerin örgütsel stres düzeyinin azaltmasında önemli rol oynamaktadır (Rabindrang, Bing ve Yin,2014:491). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin okul kaynaklı yaşamış oldukları örgütsel stres düzeyi arasında ki ilişki merak edilmektedir.

Yöntem

Araştırma nicel boyutta öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışı ile öğretmenlerin algılarına göre örgütsel stres kaynakları arasında ki ilişkiyi araştırmaya yönelik betimsel nitelikte olup, ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkarmak için ilgili ölçeklerle verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2019:15). İlişkisel tarama modeli diğer bir ifadeyle korelasyonel araştırma olarak da ifade edilmektedir. Korelasyonel (ilişkisel) tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenme sürecinde değişkenlere müdahale edilmeden yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, vd.2019:191).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kişisel değişkenlere göre özellikle de eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı, yaşa göre dağıtımcı liderlik yönünde anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir. Bunun yanında ölçeklerin uygulandığı ilkokul ve ortaokullarda müdürlerin yüksek düzeyde dağıtımcı liderlik davranışı sergilemeleri beklenmektedir. Ölçeğin sahip olduğu iki alt boyut arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olması beklenmektedir.

Kişisel değişkenlere göre öğretmenlerin stres kaynakları yönünden sırasıyla; ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenler arasında, kıdem yönünden, okulda ki öğretmen sayısı yönünden anlamlı bir fark beklenmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin algılarına göre örgütsel stres kaynakları yönünden orta veya yüksek düzeyde çıkması beklenmektedir. Ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir.

Araştırmadan beklenen tahmini sonuç öğretmenlerin algılarına göre müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışı ile öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Dağıtımcı liderlik, stres, Örgütsel stres

Kaynakça

Akın, U. (2020). Liderlik. N. Cemaloğlu, ve M. Özdemir (Edt.) içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 131-158). Ankara: Pegem Akademi.

Aslan, M., ve Bakır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel stres kaynakları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 7*(4), 349-365.

Aydın, İ. (2016). *İş Yaşamında Stres.* Ankara: Pegem Akademi.

Özmantar,Z.K.(2018). Örneklem Yöntemleri ve Örneklem Süreci. K.Beycioğlu, N.Özer ve Y.Kondakçı(Edt.)Eğitim Yönetiminde Araştırma(s.88-109).Ankara:Pegem Akademi.

Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 127-148.

Bolden, R., Petrov,G., ve Gosling,J. (2009). Distributed Leadership in Higher Education. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(2), 257-277.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Cemaloğlu,N.(2013).Liderlik.S.Özdemir(Edt.),Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama(s.131-177). Ankara: Pegem Akademi.

Eren, E. (2020).*Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi.* İstanbul: Beta.

Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management & Administration, 28*(3), 317-338.

Gron, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13*, 423-451.

Harris, A. (2008). Distributed leadership:according to the evidence. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 172-188. doi:10.1108/09578230810863299.

Hoy, W., ve Miskel, C.(2015). *Eğitim Yönetimi.* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.

Kılınç,A.Ç.,ve Arslan,K.(2020). Paylaşılan Liderlik. K.Yılmaz(Edt.),Liderlik(s.601- 617).Ankara:Pegemi.

Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal and Coping.* New York: Springer.

Lunenburg, F., ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi.* (G. Arastaman, Çev.) Ankara: Nobel.

Oğuz, E. (2017). Dağıtılmış Liderlik. H. Memduhoğlu, ve K. Yılmaz (Edt.) içinde, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 200-221). Ankara: Pegem Akademi.

Örnek, A., ve Aydın,Ş. (2011). *Kriz ve Stres Yönetimi.* Ankara: Detay.

Rabindarang, S. K., ve Yin, K. (2014). The influence of distibuted leadership on job stres in technical and vocational education. *İnternational Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 4*(1), 490-499.

Selye, H. (1974). *Stress Without Distress.* New York: Lıppıncott.

Shahin, V., ve Nasser, F. (2011). The Relationship between Self-efficacy and Stress among Iranian EFL Teachers. Journal of Language Teaching and Research, 2(5), 1168-1174.

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Turan, S., ve Bektaş,, F. (2021). Liderlik. S. Turan (Edt.) içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 347-389). Elazığ: Asos.

Uçar, R. (2015). İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki, (Doktora Tezi*Diyarbakır:Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik.* (Ş. Çetin, & R. Baltacı, Çev.) Ankara: Nobel.

Zhang, J., ve Faerman, S. (2007). Distributed leadership in the development of a knowledge sharing system. *European Journal of Information Systems, 16*, 479-493.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenler Odası Algılarının İncelenmesi

Bahar Yüce — Ege Üniversitesi

Melike Cömert — İnönü Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul kültürünün bir parçasını oluşturan öğretmenler odası, informal öğrenme ortamları olmaları sebebiyle eğitimin önemli bir bileşeni kabul edilmekle birlikte öğretmenlerin ortak özel alanı olarak betimlenmektedir (Hargreves ve Woods, 1984). Öğretmenler odası ile ilgili olarak Britland (2012) ise okulun kalbi benzetmesini kullanarak öğretmenler odasının önemine vurgu yapmış; okul kültürünün vazgeçilmez bir parçası olduğuna dikkat çekmiştir. Öte yandan öğretmenler odasının işleviyle ilgili olarak Yeşil ve Korkmaz'a göre (2012) de öğretmenler odasının önemi, fiziksel boyutundan ziyade işlevsel boyutuyla ön plana çıkmakta; öğretmenlerin kendi aralarında eğitim ve diğer konular hakkında etkileşimde bulunup birlikte çalışma imkanına eriştikleri ortamlar olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler odası kalabalık, gürültülü ve yoğun yerler olarak düşünülse de aynı zamanda dinlenmek ve rahatlamak için bir sığınak da oluşturmaktadır (Ben-Peretz ve Schonmann, 2000). Japonya'da yapılan bir çalışmada ise (Nomi, 2018), okul yönetimini geliştirme ve öğrencileri anlamada, öğretmenler odasındaki informal iletişimin önemli bir faktör olduğu da belirtilmiştir. Böylece öğretmenler odasının, fiziksel bir çevre olmanın yanında, eğitim yönetimi ve öğrenci üzerindeki etkisi ile rolü de ortaya çıkarılmıştır. Alanyazında öğretmenler odasının fiziksel özellikleri (Arslan, 2016; Arslan ve Oral, 2020; Karasolak, 2009; Leung, Chan ve Wang, 2005; Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013; Terzi ve Aslan, 2021; Turhan, Kaptan ve Kahveci, 2015), öğretmenler odasında konuşulan konular (Yeşil ve Korkmaz, 2012), öğretmenler odasında öğretmen etkileşimi (Mawhinney, 2010), mesleğe yeni başlayanlar için öğretmenler odası (Christensen, Rossi, lisahunter & Tinning, 2018; Lisahunter, Rossi, Tinning, Flanagan ve Macdonald; 2011) konuları ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen öğretmenler odası algısını öğretmenler ile birlikte ele alan çalışmaya ulaşılamamıştır. Geleceğin öğretmenleri olan aday öğretmenler ile halihazırda sürecin içerisinde olan öğretmenlerin öğretmenler odası algısı ise öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olunan inanış ve düşünceleri etkileyebilmektedir. Bu sebeple, öğretmenler odasının okul kültürünü yansıtması durumu göz önüne alındığında öğretmenler ile öğretmen adaylarının öğretmenler odası algılarının belirlenmesi okul kültürü ve öğretmen adaylarına ilişkin sorunların çözümü için faydalı bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı da öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenler odasına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenler odası algılarına ilişkin verilerin toplanması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, okul kültürünün bir parçası olan öğretmenler odasına yönelik sorunlara ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, araştırma problemine uygun olarak nitel araştırma temelinde bir olgubilim çalışmasıdır. Olgubilim çalışmalarında, "bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olgular" araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69). Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi pedagojik formasyon programına kayıtlı gönüllü öğrenciler ile Malatya ilindeki farklı okullarda görev yapan gönüllü öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış; görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularında metaforlardan da yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için toplanan verilerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı betimlenmesine dikkat edilmiş, uzman incelemesi ve meslektaş teyidi alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularından; aday öğretmenlerin öğretmenler odası algılarının çoğunlukla benzer olduğu, öğretmenlerin algılarında ise okul türüne göre farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Görüşme sorularında yer alan metaforlarla ilgili elde edilen sonuçlara göre ise aday öğretmenlerin öğretmenler odası algıları ile ilgili metaforlarının genellikle olumsuz olduğu ve ilgisiz olma, özensiz olma, gruplaşma kodlarını sıklıkla tekrarladığı; öğretmenlerin öğretmenler odası algıları ile ilgili metaforlarının da genellikle olumlu olduğu, bunun yanında okul türüne göre farklılıklar olmakla birlikte paylaşım, iş birliği, sosyal etkinlik kodlarının sıklıkla tekrarlandığı görülmüştür. Buna göre, öğretmen adayları öğretmenler odası hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunurken öğretmenlerin olumlu değerlendirmelerde bulunması; pedagojik

formasyon programı içerisinde öğretmenler odası olgusunun hayata aktarılabilirlik ve gerçeklik bakımından geliştirilebilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler Odası, Öğretmenler Odası Algısı, Aday Öğretmen, Okul Kültürü

Kaynakça

Arslan, S. (2016). Teachers' Rooms Environmental Assessment Scale: Development and Psychometric Evaluation. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 292-295. doi:10.5430/ijhe.v5n2p292.

Arslan, S. ve Oral, E. A. (2020). Öğretmen Adaylarının Staj Yaptıkları Okulların Öğretmen Odalarına İlişkin Gözlemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 51-65. DOI: 10.17556/erziefd.503950.

Ben Peretz, M. ve Schonmann, S. (2000*). Behind closed doors: Teachers and the role of the teachers' lounge,* Albany, NY: State University of New York.

Britland, M. (2012). Would you miss your school staff room?. https://www.theguardian.com/teacher-network/2012/feb/25/school-staff-rooms-teaching adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 13.04.2022.

Christensen, E., Rossi, T., Lisahunter ve Tinning, R. (2018) Entering the field: beginning teachers' positioning experiences of the staffroom. *Sport, Education and Society*, 23:1, 40-52, DOI: 10.1080/13573322.2016.1142434.

Hargreaves, A., ve Woods, P. (Eds.). (1984). *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching (1st ed.).* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367823221 adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 08.04.2022

Karasolak, K. (2009). *Mimari Özellikleri Farklı İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Okullarının Bina ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Leung, M., Chan, J.K.W. ve Wang, Z. (2006) Impact of school facilities on working behavior of teachers. *International Journal of Strategic Property Management*, 10:2, 79-91, DOI: 10.1080/1648715X.2006.9637546.

Lisahunter, Rossi, T., Tinning, R., Flanagan, E. ve Macdonald, D. (2011). Professional learning places and spaces: the staffroom as a site of beginning teacher induction and transition, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 33-46, DOI:10.1080/1359866X.2010.542234

Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26. 972-978. 10.1016/j.tate.2009.10.039.

Nomi, Y. (2018). Knowledge Sharing by Seating Arrangement of The Teachers' Room in Japanese Senior High School.-Focused on Informal Communication and Informal assessment. Paper presented at the IAC-GETL 2018 held in Hungary, Ekim 2018.

Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K. ve Karakaya, V. (2013). Okul Profili Araştırması (Kars İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17 (1), 203-222.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2832/38491 adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 13.04.2022

Terzi, E. ve Arslan, S. (2021). Öğretmen odalarının fiziksel-mekânsal koşullarının ve öğretmenlerin öğretmen odalarına ilişkin mekânsal doyum düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 10 (17), 72-89.

Turhan, B., Kaptan, A. ve Kahveci, H. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmenler Odasına Yönelik Görüşleri. *Turkish Studies,* 10(3). 993-1008 DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7794.

Yeşil, R. ve Korkmaz, Ö. (2012). Öğretmenler odasında gündem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31 (1), 107-122.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine Olan Algılarının Örgütsel Bağlılık Davranışları ile İlişkisi

Eda Kuyucu
Adıyaman Üniversitesi

Çağlar Çağlar
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla gelişirken eğitim örgütleri bu değişimin başlatıcı aktörü haline gelebilmektedir. Eğitimin girdileri, süreci ve çıktıları bu değişimlerden etkilenmektedir. Teknolojide ve bilimde yaşanan bu değişimler geleneksel yönetim anlayışlarını gölgede bırakmaktadır. Gelişen ve değişen eğitim- öğretim ortamlarında uygulanan geleneksel yönetim yaklaşımları kısa vadeli çözümler üretmekle beraber sıklıkla çatışmalara neden olabilmektedir. Eğitim örgütlerini yeni arayışlara sevk eden modernleşme hareketleri sebebiyle hiyerarşik yönetim anlayışları bir kenara bırakılmakta okul örgütlerinde var olan düzeni korumak yerine çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde yol gösterici, vizyon yaratıcı ve ilham verici yönetenlere ve yönetim anlayışlarına duyulan ihtiyaç artmaktadır. Geleneksellikten uzaklaşan çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, okulları "dönüşen örgütler", müdürleri ise "dönüşümsel lider" olarak değerlendirmektedir (Celep, 2000).

Liderliğin bazı araştırmalarca içgüdüsel ve doğuştan getirilen bir özellik olduğundan yola çıkılacak olursa insanlığın doğuşundan itibaren var olduğu ve merak uyandırdığı şüphesizdir. Liderlik son dönemlerde ilgi çeken ve sıkça araştırmalarda yer bulan bir konu olmaktadır. Her araştırmada liderliğin doğası anlaşılmaya çalışılmıştır. Liderlik psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi pek çok konu ile ilgili olduğundan liderlik kavramı hakkında tek bir tanım yapmak pek mümkün olmamıştır. Buna karşılık araştırmacılar liderlerden beklenen en uygun davranışlar konusunda ortak sınıflandırmalara da varabilmişlerdir. Bu ilişkiler ağında farklı liderlik teorileri üretilmesi de kaçınılmaz olmuştur. Liderlik teorilerinden literatürde en çok görüleni çok faktörlü liderlik teorisidir (Bass, 1985). Bu teoride liderlik dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik stilleri olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Dönüşümcü liderin özelliklerinin belirlemeye çalışan Tichy-Devanna (1986) böyle liderler için herkes tarafından kabul edilmiş genel geçer kurallara karşı çıkan, karar verirken risk almaya istekli olan ve kendisini bir değişim ajanı olarak var eden kişiler ifadelerini kullanmaktadır. Bass'a (1998) göre ise dönüşümcü liderlik, insanların zihninde ideal olarak tanımladıkları lider davranışlarını ifade etmektedir.

Günümüzde örgüt çalışanlarının örgütüne karşı davranışlarından olan örgütsel bağlılık da çokça merak edilen ve araştırılan bir konu olmuştur. Örgütsel bağlılığın da yapılan çalışmaların etkisiyle birçok tanımı yapılmıştır. Örgütsel bağlılığın tanımlarında olduğu kadar boyutlarında da bir hayli çeşitlilik oluşmuştur. Bir çalışanın örgütün amaçlarını içselleştirerek hareket etmesi örgüt adına bir avantaj olarak görülmüştür. Hedeflere odaklanan ve hedefler ulaşmak içim çalışanların gelişimini izleyen dönüşümcü liderler çalışanlarda önemli değişimler gerçekleştirebilmektedir. Eğitim kurumlarının ve kurumlardaki personelin bu değişimlere adapte olabilmesinde birçok unsurun etkisi söz konusudur. Eğitim kurumu yöneticileri de bu değişim sürecinin en önemli aktörlerindendir. Çalışanların kendi potansiyellerinin farkına varıp bu potansiyeli aşmalarında, örgütü benimsemelerinde ve örgüte bağlanmalarında dönüşümcü liderler etkili olabilmektedir. Bu etkiye eğitim kurumları özelinden bakıldığı zaman liderlik özellikleri göstermesi beklenen okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarıyla ilişkisi ve bu davranışlara etkisi merak konusu olmuştur.

Bu konuda eğitim kurumları da dahil olmak üzere çeşitli kurum, kuruluş ve işletme örnekleri alınarak benzer bir çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışma da literatürdeki diğer araştırmalardan ilham alarak hazırlanmış olup alan yazına konu ile ilgili yeni bir katkı ve bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Yöntem

Öğretmen algılarına göre "Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerinin ve Bireyselleştirilmiş İlgi Sağlama Tutumlarının Örgütsel Bağlılık ile İlişkisi" nin incelendiği bu çalışmada Karma Yöntem Araştırma modeli kullanılmış nicel ve nitel araştırmalar yapılmıştır. Verilerin birleştirilmesinde yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel araştırma kısmında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma kısmında ise nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel araştırma boyutunda ilişkisel basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 750 öğretmene ulaşılmış geçerli bulunan 722 ölçek değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Birinci kısımda öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci kısımda İşcan (2002) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği" yer almaktadır. Üçüncü kısımda ise Allen ve Mayer" in geliştirdiği Abidin Dağlı'nın (2018) Türkçeye çevirdiği "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" soruları yer almaktadır. Ölçeklerden elde edilen verileri analiz etmek üzere SPSS paket programı kullanılmıştır. Demografik özellikler ile örgütsel bağlılık ve dönüşümcü liderli ilişkisinin analizinde T-Testi, One- Way Anova testleri, Regresyon analizi, Korelasyon analizi ve Skewness ve Kurtosis analizleri yapılmıştır. Çalışmanın nitel araştırma boyutunda ise tesadüfi amaçlı örnekleme yöntemi ile farklı kurum ve branşlardan 17 öğretmene uzman yardımı ile hazırlanmış 8 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ve alt boyutları ile yine öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kurumlarındaki çalışma süreleri, eğitim durumu ve çalıştıkları kurum değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların tespit edileceği düşünülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve alt boyutları ile yine öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kurumlarındaki çalışma süreleri, eğitim durumu ve çalıştıkları kurum değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların tespit edileceği tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı ve kuvvetli bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algılarının örgütsel bağlılıkları üzerinde kuvvetli yordayıcı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılacağı ön görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde ise öğretmenlerin dönüşümcü liderlik rollerinden olan bireyselleştirilmiş ilgi sağlama davranışına karşı tutumlarının örgütsel bağlılıklarını etkilediği sonucuna varılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Öğretmen, Liderlik, Örgütsel Bağlılık, Dönüşümcü Liderlik.

Kaynakça

ALLEN, N. J. VE MEYER, J. P. (1990). *The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization.* Journal of Occupational Psychology, (63), 1-18

ATZ, D., Kahn, R, *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, Ank.Todaie Yay, l977

AVCI, A. (2015). *Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri: Kavramsal Çerçevesi veEğitim Örgütleri Açısından Etkileri.* FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, S:5, 85-108.

BAĞCI, Z. (2009). *Örgütlerde Çalışanların Algıladıkları Güç Kaynaklarının Örgüte Bağlılıkları Üzerine Etkisi:* Bir Araştırma. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BASS, B. M. (1985). *Leadershipand Performance Beyond Expectations*, Newyork NY: Free.

BASS, B. (1990). *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision,* Stogdill Handbook of Leadership. (Third Edition). New York: FreePress.

BASS, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, andEducationalImpact. Mahwah*, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper&RowPublishers.

Cambridge Dictionary, (2017). *http://dictionary.cambridge.org/tr*, Erişim Tarihi: 03.07.2021.

CELEP, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler.* Ankara: Anı.

ÇELEBİ, N. (1983). *Aydın'daki Küçük Sanayilerin Sosyolojik Açıdan İncelenmesi*, İzmir: E.Ü. Edebiyat Fak.Yay, l983

DAĞLI, A., ELÇİÇEK, Z., HAN, B., (2018). *Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması,* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17-68.

ERÇETİN, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon.* Ankara: Nobel.

ERKUTLU, H. V. (2014). *Liderlik kuramları ve yeni bakış açıları.* Ankara: Efil.

GAO, F. Y., AND BAİ, S. (2011). *The effects of transformational leadership on organizational commitment of family employees in Chinese family business.* In Proceedings of the International Conference on Economic Trade and Development, 7, 43-48.

İNCE, M. VE GÜL, H. (2005). *Yönetimde Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık.* Konya: Çizgi Kitabevi.

İŞCAN, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı-büyük ölçekli*

işletmelerde bir uygulama (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

KESKES, I., SALLAN, J.M., SİMO, P. AND FERNANDEZ, V. (2018), *"Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of leader-member exchange",* Journal of Management Development, Vol. 37 No. 3, pp. 271-284.

KILINÇ, T. D. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları İle Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki: Mersin İli Tarsus İlçesi Ö.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

KOÇEL T. (2015). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Yayınları, İstanbul.

PODSAKOFF, P. M., MACKENZİE, S. B. & BOMMER, W. H. (1996). *Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizen,* Journal of Management, 22(2) 259-298.

SABUNCUOĞLU, Z. VE TÜZ, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

SAĞNAK, M. (2010). *Dönüşümcü Okul Liderliği ile Etik İklim Arasındaki İlişki.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 10(2).

ŞAHİN, E. (2016). *Örgütsel bağlılığın sağlanmasında duygusal zekanın ve dönüşümcü liderliğin rolü ve önemi: Trabzon ili kamu sektöründe bir uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Avrasya Üniversitesi, Trabzon.

TİCHY, N. M.,&DEVANNA, M. A. (1986) *TheTransformationalLeadership,* New York: Wiley.

TOSUN, F. (2015). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Araştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

YAZICIOĞLU, İ., VE TOPALOĞLU, I. G. (2009). *Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama.* İşletme Araştırmaları Dergisi, 1(1), 3-16.

Eğitim Politikalarında Uygulama Sorunu: Durum Çalışması

Serafettin Gedik
Amasya Üniversitesi

Murat Aydın
Amasya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yetişmiş insan gücünün ortaya çıkmasında en temel faktör olan eğitim (Hoşgörür, 2005), bilgi ile etkileşim içinde olmak şartıyla toplumların ilerlemesi ve gelişim göstermesinin başat unsurudur (Sarıbaş & Babadağ, 2015). Bunun içindir ki ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile sundukları eğitimin kalitesi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Uysal, 2019). Bu durumun doğal bir sonucu olarak, ülkelerin hedeflenen gelişmişlik düzeyini yakalamak, muasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmek ve diğer ülkelerden geri kalmamak için başvurdukları en önemli enstrümanlardan biri de eğitimdir. Özellikle de içinde bulunduğumuz yüzyılda zengin ve refah içinde yaşayan bir ülke olmak için mücadele verilen alanların başında gelir (Şener, 2018).

Eğitimin ülkeler ve bireyler için bu kadar önemli bir unsur olduğu düşünüldüğünde, devletlerin eğitim sistemlerini geliştirmek için çaba göstermesi kaçınılmaz bir durumdur. Bunun doğal bir sonucu olarak eğitim alanında yapılan çeşitli politika değişiklikleri ortaya çıkmaktadır. Bu noktada eğitimde yeni politika yapma (policy making), devletin eğitim sisteminde karşılaştığı problemlere verdiği doğal bir reaksiyondur diyebiliriz. Çünkü politika, toplumun sorunlarının çözümü noktasında bilgi üreten bir yapıya sahiptir ve problem odaklıdır (Laswell, 2005). Bu açıdan politika, politika yapıcıların algıladıkları probleme karşı geliştirdiği çözüm planlarıdır. Politika değişikliği bir problemin ya da geliştirilmek istenen bir durumun fark edilmesiyle başlar ve çözüm için uygulamaya konulacak değişiklikleri içeren programın oluşturulması ve yasalaşmasıyla devam eder (Werner & Wegrich, 2006). Bundan sonraki adımda ise hazırlanan programın planlanan bazı hedefleri başarmak üzere uygulanması adımı yer almaktadır.

Tüm iyi niyetlere rağmen, bir refleks olarak eğitimde ilerleme kaydetmek için politika değişikliği yapma, küresel olarak kompleks ve de sorunsal bir fenomendir. Birçok ülke eğitim sistemlerini geliştirmek için bu yola başvursa da politika ile hedeflenen idealler ve uygulamada elde edilen sonuç arasında çoğu zaman birleştirilmesi güç bir boşluk olduğu görülmektedir (Bolaji, 2014; Harvey & Kamvounias, 2008; Harvie, 2018; Manthey vd., 2015; Thorburn, 2017; Yan & He, 2012). Bu eğitim sistemlerinin değişmediği anlamına gelmemektedir. Ancak okullarda gerçekleşen değişimin çoğunlukla politika ile hedeflenen doğrultuda olmadığına işaret eder (Morris & Scott, 2003). Bu da bizi politika yapımı kadar politikaların uygulama aşamasına da dikkat etmeye davet eden bir durumdur.

Politika uygulama sürecinin keşfedilmesi ve bu süreçte karşılaşılan sorunların anlaşılması gerek politika yapıcılar, gerekte okullarda politikaları hayata geçiren eğitimciler için kritik bir öneme sahiptir. Cumhuriyetin ilanından sonra yapılan sayısız reform girişimi, Türk eğitim sistemini geliştirmeyi hedeflemiş, istenilen sonuçlar elde edilemediğinde ise çoğu zaman fatura uygulamaya konulan politikalara yöneltilmiştir. Uygulama aşamasına ise çok az dikkat edilmiştir. Bu noktada bu çalışmanın amacı, uygulanmaya çalışılan reform/politika paketlerinden çok, okullarda uygulamaya konulma aşamasında yaşananlara odaklanmayı amaçlamaktadır. Tüm reform çabalarını aynı anda incelemenin zorluğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada son dönemde eğitim sistemimizi etkileyen "2023 Eğitim Vizyonu" ve bu vizyon kapsamında orta Karadeniz bölgesinde bulunan üç farklı okulda yaşanan deneyime odaklanmaya karar verilmiştir. Bu kapsamda şu araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. 2023 eğitim vizyonu kapsamında oluşturulan reform hareketleri 2018 ve 2022 yılları arasında okullarda bir değişiklik yarattı mı?
    a. Nasıl bir değişim meydana geldi?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim politikalarını nasıl yorumladı ve anlamlandırdı?
3. Uygulama sırasında karşılaşılan bir zorluk var mıydı?
    a. Ne gibi zorluklarla karşılaşıldı?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseni kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar, bir durumu incelemek için, sorulan soruların detaylı analizini sağlayan, yorumlanmasına izin veren araştırmalar olarak tarif edilmektedir (Strauss ve Corbin, 1997). Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacının daha rahat hareket edebilmesi, eldeki verilere göre süreci yeniden şekillendirmesi, araştırma deseni oluşturulmasında ve toplanan verilerin çözümlenmesinde tümevarıma dayalı bir metot izlenmesine imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Eğitim politikalarının politika yapıldıktan sonraki süreçte gerçekleştirdikleri yolculuğun daha iyi anlaşılmasına ışık tutmayı amaçlayan bu çalışma, bu noktada üç devlet okuluna odaklanarak bu okulların 2023 eğitim vizyonu kapsamında gerçekleştirdiği deneyimleri inceleyecektir. Bu doğrultuda seçilen durum çalışması deseni, herhangi bir durumun ya da herhangi bir olayın derinlemesine, boylamsal olarak incelenmesi ve analiz edilmesi için verilerin dizgesel bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamında incelendiği bir araştırma desenidir (Subaşı & Okumuş, 2017; Yin, 2009). Durum çalışması belli bir fenomeni doğal ortamı içerisinde inceleme olanağı vermesinin yanı sıra çoklu bilgi kaynakları kullanımını mümkün kılarak ortaya kapsamlı sonuçların konulmasını sağlayan bir nitel araştırma desenidir (Creswell, 2014).

Doğu Karadeniz Bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul seviyesinde üç devlet okulunda gerçekleştirilecek olan bu durum çalışması için gerekli veriler (okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle yapılacak) görüşmeler, ilgili belgelerin analizi ve okullarda yapılacak gözlemler sonucu elde edilecektir. Durum çalışmasının mümkün kıldığı çoklu veri toplama kaynaklarının kullanılması sayesinde, araştırmacılar farklı veri toplama yöntemlerini kullanarak veri kümeleri arasındaki bulgularını doğrulayabilecek ve bu çeşitlilik araştırma hakkında oluşabilecek önyargıların önüne geçilmesine yardımcı olacaktır (Corbetta, 2003).

Nitel çalışmalarda veri toplama ve analiz süreçlerini birbirinden ayırmak oldukça zor ve gereksiz olsa da (Merriam, 2014), anlatım kolaylığı açısından bir sonraki adımda veri analizi gelmektedir. Kabaca tanımlayacak olursak, analiz, toplanan tüm verilerin anlamlandırılması süreci olarak ifade edilebilir (Merriam, 2014). Bu, araştırmacı tarafından toplanan tüm verilerin "birleştirmesini, indirgenmesini ve yorumlamasını içeren" bir anlam oluşturma sürecidir (Merriam, 2014, s. 176). Henüz veri toplama sırasında başlayacak olan bu süreç, görüşme kayıtlarının yazıya aktarılarak gözlem notları ve dokümanlar ile bir dosyada toplanmasıyla başlayacak. İlk etapta her iki araştırmacıda veri setine aşinalığını artırmak için toplanan dosyaları bir kaç sefer okuyarak reflektif notlar alacak ve ön kodlama işlemini gerçekleştirilecektir (Merriam, 1998). Veri toplama sürecinin bitmesiyle birlikte ise ikinci ve daha derin bir analiz süreci başlayacak (Merriam, 2014) ve bu sefer her iki araştırmacıda özellikle ön analizler sırasında işaretlenen kısımlara odaklanarak kodlama işlemine araştırma sorularının rehberliğinde devam edecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yukarıda ifade edildiği üzere bu çalışmanın amacı, eğitim politikalarının uygulama sırasındaki sürecini inceleyerek, politika uygulama süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına ve etkinliğinin artırılmasına hizmet etmektir. Bu kapsamda son zamanların en önemli eğitim reform girişimlerinden biri olan 2023 eğitim vizyon belgesine ve onun okullara yansımalarına odaklanılacaktır. Bu doğrultuda seçilecek üç devlet okulunda yapılacak detaylı incelemelerden sonra merkezde tasarlanan politikaların okullarda öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından nasıl karşılandığının, yorumlandığının ve uygulamaya konulduğunun anlaşılması beklenmektedir. Özellikle giriş kısmında yer verdiğimiz literatürde işaret edilen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilmesinin zorluğu sorunu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın bulguları daha da anlamlı bir hâl almaktadır. Bu noktada bu çalışma ile eğitim politikalarının uygulanmasında karşılaşılan sorun ve engellerin tespit edilmesi beklenirken, tartışma kısmında da bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tartışılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikası, politika uygulama, durum çalışması

Kaynakça

Bolaji, S. D. (2014). Intent to action: Overcoming barriers to universal basic education policy implementation in Nigeria.

Corbetta, P. (2003). Social research: Theory, methods and techniques. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Harvey, A., & Kamvounias, P. (2008). Bridging the implementation gap: A teacher-as-learner approach to teaching and learning policy. Higher Education Research & Development, 27(1), 31-41.

Harvie, J. (2018). Interdisciplinary Learning: A Chimera of Scottish Education? Doctoral Thesis, University of Stirling.

Manthey, T. J., Goscha, R., & Rapp, C. (2015). Barriers to supported education implementation: Implications for administrators and policy makers. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42(3), 245-251.

Hoşgörür, V. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-11.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative case study research in education: A qualitative approach. Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2014). Qualitative research: A guide to design and implementation (3rd ed.). Wiley.

Laswell, H.D. (2005). The future of political science. Transaction Publishers.

Morris, P., & Scott, I. (2003). Educational reform and policy implementation in Hong Kong. Journal of Education Policy, 18(1), 71-84.

Sarıbaş, S. & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunlari. AJELI - Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 3(1),18-34. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/1524/18724

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. London: Sage Publication

Subaşı, M. & Okumuş, K . (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler

Şener, M. (2018). Özel Okullarda İşletmecilik Alanında Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Thorburn, M. (2017). Dewey, democracy, and interdisciplinary learning: a Scottish perspective. Oxford Review of Education, 43(2), 242-254

Uysal, H. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı yönetici ve uzmanlarının görüşlerine göre Türkiye'de eğitim politikalarını geliştirme sürecinin değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(3), 782-802.

Werner, J. and K. Wegrich (2006), "Theories of the Policy Cycle", in Fischer, F., G. Miller and M. Sidney (eds.), Handbook of Public Policy Analysis, CRC Press, Boca Raton, http://dx.doi.org/10.1201/9781420017007.pt2

Yan, C., & He, C. (2012). Bridging the implementation gap: An ethnographic study of English teachers' implementation of the curriculum reform in China. Ethnography and Education, 7(1), 1-19.

Yıldırım¸ A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (Vol. 5). Sage.

Mülteci Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Deneyimleri

Ali Culha — Harran Üniversitesi

Salih Yılmaz — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde okullarda eğitimcilerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri, geniş yelpazedeki öğrenci gereksinimlerini karşılamaktır. Bir sınıfta, kolay öğrenen öğrencilerle birlikte öğrenme için mücadele eden öğrenciler yer almaktadır (Kirk vd., 2017). Eğitim sistemleri, tüm öğrencilerin eğitsel faaliyetlerdeki performanslarını etkileyebilecek, farklılıkları veya heterojenliği yönetme stratejilerini içeren özellikler taşımalıdır (Castejon ve Zancajo, 2015). Her öğrencinin olduğu gibi etnik kökeni farklı öğrencilerin de dilsel, sosyal, kültürel ve akademik gelişimlerinde en önemli katkıyı yapan unsurlardan biri okuldur (Suarez Orozco ve Gaytan, 2010). Okul öncesi dönem özelinde ise mülteci veya göçmen öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler anlamında belirgin farklılıkların olduğu genel olarak kabul edilmektedir. (Dicks ve Lancee, 2018). Anadilin farklı olması, hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, aile ile iletişim kuramamave kültürel farklılıklar gibi hususlar bu farklılıkların başında gelmektedir. Bu farklılıkların okul öncesi öğretmenlerin görevlerini yaparken güçlüklere neden olacağı ve dolayısıyla sınıf yönetiminin bu durumdan etkilenebileceği öngörülmektedir. Bu problem durumundan hareketle mülteci öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi deneyimlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın verileri nitel yöntemlerle toplanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen görüşme yöntemiyle elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 21 okul öncesi öğretmenden oluşmuştur. Bu öğretmenlerde en az 1 mülteci öğrencisi olma şartı aranmıştır. Bu anlamda çalışma grubunun amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada öğretmenlere sınıflarında mülteci öğrencilerin bulunmasından kaynaklanan güçlükler ve bu güçlüklere yönelik önerileri sorulmuştur. Ayrıca mülteci öğrencilerin sınıfta yer almasının olumlu katkılarına yönelik görüşler ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaşanan güçlükler kapsamında iletişim problemleri, ilave zaman ihtiyacı, uygulamadaki güçlükler, gruplaşma eğilimi, kurallara uymama ve olumsuz tutumlar temaları öne çıkmıştır. Çözüm önerilerine yönelik kaynaştırma, olumlu pekiştireçler, görsel öğeler kullanma, dil etkinlikleri yapma, bireysel farklılıkları dikkate alma, yakın ilgi, akran desteği ve etkili zaman yönetimi temaları oluşmuştur. Mülteci öğrencilerin sınıfta bulunmasının olumlu katkıları noktasında ise sosyal öğrenme, kültürel etkileşim ve mesleki gelişim temaları vurgulanmıştır. Araştırma ana dili farklı olan öğrenci(lerin) sınıf ortamında yer almasıyla birlikte sınıf yönetimi bağlamındaki deneyimlerin ortaya çıkarılması açısından değerli görülmektedir. Araştırma bulguları dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerin mülteci öğrenciler konusunda desteklenmelerinin gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin bu konuda mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak uygulamaların veya eğitimlerin yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sınıf Yönetimi, Mülteci Öğrenci, Göçmen Öğrenci

Kaynakça

Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. Kastamonu Education Journal, 26(5), 1571-1578. doi: 10.24106/kefdergi.427432

Boydak Özan, M. ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve ana dilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(2), 113-121.

Creswell, J. (2017). Araştırma Yaklaşımının Seçimi, Araştırma Deseni (4. baskıdan çeviri). (Çev. Ed. S. B. Demir, Çev. M. Bütün). Nicel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları içinde (ss. 1-22). Ankara: Eğiten Kitap.

Dicks, A. and Lancee, B. (2018). Double disadvantage in school? Children of immigrants and the relative age effect: A regression discontinuity design based on the month of birth. European Sociological Review, 34(3), 319–333. doi: 10.1093/esr/jcy014

Haskins, R. and Tienda, M. (2011). The future of immigrant children. The Future of Children,21(1),1-8.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). (Çev Ed. M. Bütün ve S. B. Şirin, Çev. E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu). Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler içinde. Ankara: Pegem

Okul Müdürlerinin Covıd-19 Pandemisinde Karar Verme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Nitel Araştırma

Selin Sarıhan
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Gökçe Gökalp
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2019 yılının Aralık ayında Çin'de ortaya çıkan ve Türkiye'de ilk kez 2020 Mart ayında görülen COVID-19 virüsü kısa sürede dünyaya yayılarak pandemiye dönüşmüştür. COVID-19 pandemisi ise okullarda küresel çapta bir krize sebep olmuştur. UNESCO'nun tahminlerine göre, koronavirüs sebebiyle okulların kapanması en az 1,5 milyar öğrenciyi ve 63 milyon öğretmeni etkilemiştir (Keleş vd., 2020). Pandemi ile birlikte okullarda hijyen gereksinimi artmış, uzaktan eğitim sürecinde ise eğitim kalitesinin ve motivasyonunu düşmesi gibi var olan akut sorunlara yenileri eklenmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanma konusundaki bilgi yetersizliği ve öğrencilerin teknolojik donanıma erişim güçlüğü gibi problemler okullarda krize yol açmış ve tüm bu sorunların altında eğitim yöneticilerinin zorlandığı görülmüştür (Keleş vd., 2020).

Krizler, ağır ve geniş çaplı sonuçları olabilen, ani, kontrol edilemeyen ve beklenmedik olaylar olarak tanımlanmaktadır (Brock, 2002). Okul krizleri sadece öğrencileri, öğretmenleri ve yönetimi etkilemeyen, okul çalışanlarından velilere, eğitim aktivistlerinden, siyasi otoritelere ve hatta toplumun tamamına kadar çeşitli paydaşlar üzerinde etkileri olabilecek durumlardır (Liou, 2009; Liou, 2014). Okul krizlerinin ortak nedenleri, yetersizlikler, okulda inisiyatif ve liderlik eksikliği, kültürel farklılıklar ve kişilerarası ilişkiler gibi öğrencilerden, öğretmenlerden veya yöneticilerden kaynaklanan içsel faktörler ve değişen öğrenci yapılarından kaynaklanan sorunlar olabilir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Okul krizlerine sebep olan dış faktörler de olabilir. Üst otoritelerin veya medyanın baskısı, finansman sorunları ve günlük okul ihtiyaçlarının karşılanamaması krizlere yol açabilir. Kriz nedeni olarak doğal afetler, tespit edilmesi ve tahmin edilmesi neredeyse imkansız olduğundan ve insanların her zaman bunlara hazır olması gerektiğinden diğer krizlerden farklı olduğu söylenebilir (Döş ve Cömert, 2012). COVID-19 pandemisi bu tür krizlere örnek olarak gösterilebilir.

Krizler kurumların gelişiminde ve rutininde önemli bir rol oynar. Bir krizin doğru yönetilmesi gelecekte ortaya çıkabilecek krizlerin önlenmesinde büyük bir etkiye sahiptir (Özalp, 2020). Eğitim yöneticilerinin krizlere karşı güçlü bir yönetim ve planlama becerisine sahip olması, krizlerin önlenmesi için büyük önem taşımaktadır (Özalp, 2020). Ancak her eğitim kurumunun kendi kurum kültürüne göre krizlere bakış açısı ve yönetim anlayışı farklı olabilir. Ayrıca çevresel faktörler, kriz oluşturabilecek durumlar arasında farklılıklara neden olabilir. Bu, krizlere tüm kurumlar için uygun tek tip bir yaklaşım olmayabileceği anlamına gelir. Bu nedenle yerel okul yöneticilerinin krizleri etkin bir şekilde planlamaları ve yönetmeleri gerekmektedir (Aksoy ve Aksoy, 2003).

Kriz yönetiminde ve kriz sırasında karar verme de okul yönetiminin, özellikle de müdürlerin rolü hayati önem taşımaktadır. Okul müdürleri, tüm planlama ve önlem faaliyetlerinden, kriz ekibinin oluşturulmasından, krizin yönetimi ve krizlerin azaltılmasından sorumludur. Bu nedenle, müdürlerin yetkin kriz yönetimi için etkili analiz yapabilme, karar verme becerisi, etkili iletişim ve duygusal zeka gibi yetkinliklere sahip olmaları gerekir (Grissom ve Condon, 2021).

Bu bağlamda araştırma, okul müdürlerinin kriz algılarını ve kriz durumlarında karar verme süreçlerini anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu çalışma süregelen pandemi sürecinde ve süreci odağına alarak yapılmıştır. İlk olarak okul müdürlerinin krizle ilgili tanımlamaları ve kriz örneklerinden yola çıkılarak, okul müdürlerinin krizi nasıl algıladıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra, krize yaklaşımı ve kriz durumlarında karar vermeyi etkileyen iç ve dış etmenler incelenmiştir. Hem merkezi yönetimin rolü hem de okul müdürlerine pandemi sürecinde verilen roller irdelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma okul müdürlerinin krizi nasıl algıladıklarını ve COVID-19 gibi süregelen bir kriz sırasında nasıl karar aldıklarını araştırmaktadır. Bu sebeple araştırma, nitel keşfedici araştırma olarak tasarlanmıştır. Sosyal bilimlerde keşif, geniş kapsamlı, amaçlı, sistematik, önceden planlanmış bir çalışma olup, sosyal ve psikolojik yaşamın bir kesitini anlama ve tanımlamak amacıyla genellemelerin keşfini en üst düzeye çıkarmak için tasarlanmıştır (Stebbins, 2001). Creswell ve Creswell (2017), nitel araştırmayı insan hayatına ilişkin bir konuyu literatüre dayalı sorular yoluyla keşfetmeye ve araştırmaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlar. Ayrıca, araştırmacılar çıkarımlar yapmak ve daha genel temalar oluşturmak için bu bilgi parçalarını kullanır.

Bu çalışmada, okul müdürlerinin krizi nasıl algıladıkları ve kriz durumlarında nasıl karar verdiklerini anlamak amacıyla, birincil veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların

demografik bilgilerini araştırmada kullanmak amacıyla, demografik bilgi formu da kullanılmıştır. Bu çalışmada birincil verileri desteklemek amacıyla doküman incelemesi de yapılmıştır. Veri toplamada kullanılan görüşme soruları literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Katılımcıların kriz tanımlamaları, karar verme otoriteleri, kriz masası ve kriz ekiplerinin kurulması, kriz planlama süreci, katılımcılara göre doğru olan hareket ve kararları, krizlerin nasıl zararlar verebileceği, katılımcıların duygularını ve kararlarını etkileyen faktörler gibi konuları kapsayacak şekilde görüşme soruları oluşturulmuştur. Sorular oluşturulduktan sonra iki uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme soruları, 12 ana soru ve bu sorularla alakalı COVID-19 özelinde 7 alt sorudan oluşmaktadır.

Bu çalışmanın katılımcıları Gaziantep'in bir ilçesinde 18 okul müdürü ve bir müdür yardımcısından oluşmaktadır. Tüm katılımcılar farklı okullarda çalışmaktadır. Gerekli izinler alındıktan sonra görüşmelere 2 Eylül 2020'de başlanmıştır. On dokuz okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler sonrasında veri toplama süreci 20 Kasım 2020'de görüşmeler açısından sonlandırılırmıştır. Görüşmeler katılımcıların sözlü onayı alınarak kayıt altına alınmıştır. Veri analizi, betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki ana analiz şekliyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi görüşmeler sonlandırıldıktan sonra görüşmelerden alınan verilerin inanılırlığını ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul müdürleri krizi rutin olmayan, beklenmedik olaylar ve olağanüstü durumlar olarak tanımlamışlardır. COVID-19 pandemisinin yanı sıra okul kapanmaları, doğal afetler ve kişiler arası çatışmalar akla gelen kriz örnekleri olmuştur. Katılımcılar, COVID-19 pandemisinin hayatın farklı alanlarını etkilemesi ve eğitim üzerindeki olumsuz etkileri gibi nedenlerle kriz olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinin kriz yönetimi hakkında yeterli eğitime sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar daha iyi kriz yönetimi için kriz ekiplerinin, önlemlerin ve finansal gücün olması gerektiğini vurgulamışlardır. Okul müdürlerinin COVID-19 gibi krizlerde üst makamların yönergelerini takip ettikleri ama inisiyatif kullandıklarında çeşitli yöntemlerle krizin etkilerini azaltabildikleri gözlemlenmiştir. Okul müdürlerinin kriz masaları ve kriz planlaması konusunda biraz bilgili olduğu, ancak üst makamlardan bir talep gelene kadar herhangi bir işlem yapmadıkları görülmektedir.

Bürokrasinin kriz durumlarında karar verme üzerindeki etkisi görülmektedir. Okul müdürlerinin deneyimlerine göre bürokrasinin olumlu veya olumsuz etkileri farklılaşmaktadır. Deneyimsiz okul müdürleri kararlarında içgüdülerinin ve sezileri ile karar vermeye daha az eğilimli olduklarını ve deneyimli meslektaşları veya müdür yardımcıları ile kararları tartıştıklarını belirtmişlerdir. Deneyimli okul müdürleri ise tecrübe ve eğitimlerinin karar vermeleri üzerindeki etkisinden bahsetmişlerdir. Okul müdürleri zaman baskısı ve risk faktörleri altında stres, bilişsel aşırı yük, duygusal dengesizlik hissettiklerini ve bu durumun karar verme süreçlerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: kriz yönetimi, okul müdürleri, kriz algısı, kriz durumunda karar verme, COVID-19 pandemisi

Kaynakça

Aksoy, H. & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 36* (1), 37-49.

Brock, S.E. (2002). Crisis theory: A foundation for the comprehensive school crisis response team. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 5–17). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Döş, I., & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yöneti mi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 329-346.

Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Researcher, 50*(5), 315–324.

Keleş, H. N., Derin, A. & Karanfil, F. (2020). Covid 19 Pandemi Sürecinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranişlari. *Milli Eğitim*, *49*(1), 155-174.

Liou, Y.-H. (2009, November). *Reshaping a school crisis response culture: Evolution of a crisis management team* [Paper presentation]. The Annual Meeting at the University Council of Educational Administration, Anaheim, CA.

Liou, Y.-H. (2014). School Crisis Management. *Educational Administration Quarterly, 51*(2), 247–289.

Özalp, U. & Levent A. F. (2020) Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değiskenler açısından incelenmesi, *Milli Eğitim 50*, 230, 461-482

Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences.* SAGE Publications, Inc. https://www.doi.org/10.4135/9781412984249

Bilim ve Sanat Merkezleri Vizyon ve Misyon İfadelerinin Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında İncelenmesi

Çiğdem Şahin

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim yönetimi ve stratejik planlama süreçlerinde, vizyon ve misyon ifadelerinin belirlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Okulun misyonu, onun var oluş nedeni olarak açıklanmaktadır. Misyon, örgütün ne yaptığını, nasıl yaptığını ve kimin için yaptığını açıkça ifade etmektedir (Şişman ve Turan, 2001). Vizyon, eğitim kurumunun gelecekte neler yapmak istediğini gösteren geleceğe ait bir tasvir (Özevren, 2000); kurumun gelecekte ne olacağına ilişkin stratejik bir bakış ve kurgulama (Balcı, 2005) olarak tanımlanabilir. Ülkemizde genel eğitimdeki bireylerden farklı ve istisnai özelliklere sahip olan bireyler için çeşitli yasa ve yönetmelikler belirlenmiş ve bu durumda olan kişiler özel eğitim kapsamına alınmıştır. Özel eğitim; bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013).

Nitelikli insan gücü kaynağı olan özel yetenekli bireyler ülkemizde yasalarla korunmaya çalışılmaktadır. Özel yetenekli çocukların eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Özel yetenekli çocukların zekâ düzeyleri 130'un üzerindedir ve bu çocukların farklılıkları, bedensel, yaratıcılık, öğrenme, önderlik ve güdüsel özellikleri açısından ortaya çıkmaktadır (Akkanat, 2004). Türkiye'de özel yetenekliler ile ilgili gelişmeler son yıllarda hız kazanmış, uluslararası düzeyde niteliği artırıcı çalışmalar yapılmıştır. Özel yetenekliler eğitiminde müfredat geliştirme, insan kaynaklarının eğitimi, ulusal ve uluslararası projeler gibi çalışmalarla özel yetenekliler eğitimindeki ilerleme anlamlı derecede ivme kazanmıştır.

Özel yetenekli bireylerin dünya çapında önemli başarılar kazanması, öğretim sürecinde hayat boyu öğrenme prensipleri olarak nitelendirilen öğretim sürecinde kazandırılan becerilerin kalıcı hale dönüştürülmesi, sürdürülebilir rekabet gücü için gereken bilgi ve donanımın kazandırılması ile mümkün olabilmektedir. Bu kapsamda, Bilim ve Sanat Merkezleri'nin rolü büyüktür. Bu araştırmanın, özel yetenekli bireylere ileri düzey eğitim fırsatları sunmayı amaç edinen hayat boyu öğrenme kapsamında hedefine ulaşma noktasında Bilim ve Sanat Merkezlerinin değerlendirilmesine imkan tanıması açısından önemi büyüktür. Araştırma problemi, "Bilim ve Sanat Merkezlerinin vizyon ve misyon ifadeleri nelerdir ve hayat boyu öğrenme ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Türkiye'de toplam 214 Bilim ve Sanat Merkezi vardır. 320 yönetici, 2634 öğretmen görev yapmaktadır (Köksal, 2021). Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bilim ve Sanat Merkezleri'nin misyon, vizyon ifadeleri, kurumların internet sayfaları aracılıyla elde edilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezi öğretmen ve yöneticilerine e-posta aracılığı ile gönderilen soru formu aracılığıla toplanan ve döküman incelemesi yöntemi ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlere ve kullanıldıkları bağlamlara yönelik anlamlı ve geçerli çıkarımlar yapabilmek için kullanılan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004, s. 18).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezleri vizyon ve misyon ifadelerinin hayat boyu öğrenme kapsamında incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırma Türiye genelindeki tüm Bilim ve Sanat Merkezleri'nin internet sayfalarındaki vizyon ve misyon ifadeleri ile araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri dahil edilmiştir. Araştırma

sonuçlarına bağlı kalarak, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki BİLSEM'lerin vizyon ve misyon ifadeleri incelenecek, benzerlikler ve farklılıklar tespit edilecektir. Vizyon ve misyon ifadeleri ve öğretmen ve yönetici görüşleri tema ve alt temalar altında kategorize edilerek çözümlenecek, tablolar halinde sunulacaktır. Frekans ve yüzdelik oranları tablolarda verilecektir. Araştırma sonuçlarının, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde vizyon ve misyon ifadelerinin önemi, hayat boyu öğrenme hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması, eğitim yönetimi, stratejik planlama ile ilgili özgün ve yenilikçi sonuçlar sunacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Vizyon ve misyon ifadeleri, Bilim ve Sanat Merkezleri, Hayat boyu Öğrenme

Kaynakça

Akkanat, H. (2004). Üstün veya Özel Yetenekliler. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş

Makaleler Kitabı (s. 169-193), I. Türkiye Üstün Yetenekliler Kongresi, İstanbul.

Balcı, A. (2005). Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç.

Garner, L. H. (2002). Education for the twenty-first century: Leadership for globalization.

Iowa: Second Korea-U.S. Forum.

Köksal, M. S. (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri. Özel yetenek ve Bilsemler (Ed. Prof. Dr. Mustafa Serdar Köksal ve Ramazan Barın). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/12144346_OZEL_YETENEK_VE_BYLSEM.pdf

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2. Edition). Thousand Oaks CA: Sage.

MEB. (2013). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017, Ankara.

Özevren, M. (2000). Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Alfa.

Şişman, M., Turan, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Pegem A.

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

Küresel Yetkinliğin Okullardaki Görünümü: TALIS 2018 Okul Müdürlerinin Görüşlerinin PISA 2018 Sonuçlarıyla Karşılaştırmalı Analizi

Cansu Karaca

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Kültürel çeşitliliğe saygıyı, empatiyi, birbirinden çok farklı kültürlerden gelseler de insanların bir arada yaşama becerilerini ifade eden küresel yetkinlik (global competence) Birleşmiş Milletler'in 2015 yılında Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nı oy birliği ile kabul etmesiyle gündeme gelmiştir. Herkes için nitelikli eğitimi odağına alan 4. Amaç, eğitim yoluyla sürdürülebilir şekilde, öğrencilerin evrensel barış ve insan hakları çerçevesinde farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada yaşama becerilerini kazanmalarına, küresel vatandaşlık bilincine sahip olmaları gereğine vurgu yapmıştır (UNESCO, 2016: 20). Birleşmiş Milletler'in insanlığın ortak yararı ve sürdürülebilirliğe dikkat çekerek tanımladığı küresel vatandaşlık (UNESCO, 2015, 2016) OECD tarafından ölçme-değerlendirme diline çevrildiğinde küresel yetkinliğe dönüşmüştür (OECD, 2018; Auld ve Morris, 2018). Küresel yetkinliğin içinde bulunduğumuz yüzyıla ait temel bir yetkinlik olmasının gerekçesi olarak üç temel hususta söz edilmektedir. Bu hususlar her geçen gün ivmesi artarak gerçekleşmekte olan küresel çapta göç, ekonomik şartların değişmesiyle değişen iş gücü istihdamının ihtiyacı, son olarak da iklimin dengesizliği ve çevre sorunları olarak sıralanmaktadır (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011).

Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine eğitim yoluyla küresel yetkinliği aşılamak doğrultusunda ülkelerin eğitim politikalarına yön veren, uluslararası karşılaştırmalı bilgiler üreten TALIS ve PISA, 2018 yılı uygulamalarına küresel çeşitliliği içeren temalar eklemiştir. PISA, küresel yetkinlik kavramını bir hayat boyu öğrenme hedefi olarak ele alırken, kavramı bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarıyla da tanımlamıştır. Buna göre küresel yetkinlik "Yerel, küresel ve kültürler arası sorunları eleştirel şekilde inceleme, başkalarının bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlama ve takdir etme, farklı kültürlerden insanlarla açık, uygun ve etkili etkileşimlere girme ve sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda insanlığın ortak refahı ve birlikte yaşam kültürü için harekete geçme kapasitesidir" (OECD, 2018: 7). Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleriyle yürütülen TALIS, eşitlik ve çeşitlilik temalarını anketine eklerken; 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen alanlarında yetkinliklerini ölçen PISA küresel yetkinliği bilişsel test ve anketlerle ölçmeyi hedeflemiştir. OECD'nin kurucu ülkelerinden biri olan Türkiye her iki uygulamaya da katılım göstermiş, TALIS 2018 sonuçları Türkçe raporlaştırılarak kamuoyu ile paylaşılmış (TEDMEM, 2019; Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020) benzer şekilde PISA 2018'in okuma becerileri, matematik ve fen alanlarının karşılaştırmalı sonuçları da paylaşılmış (MEB, 2019) ancak küresel yetkinlik ile ilgili sonuçlara Türkçe herhangi bir rapor veya kaynakta henüz yer verilmemiştir.

Bölgesel sorunlardan kaynaklı, 2011 yılından itibaren gittikçe artan bir hızla göç alarak farklı kültürlere ev sahipliği yapan Türkiye'nin çok kültürlü ülkelerden biri olduğu düşüncesiyle bu çalışmada küresel yetkinlikle ilgili Türkçe alan yazına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacı küresel yetkinliğin okullardaki görünümünü okul müdürlerinin ve ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda keşfetmektir.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. TALIS 2018 sonuçlarına göre okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda okullarda kültürel çeşitliliği destekleyecek hangi uygulamalar yapılmaktadır?
2. PISA 2018 sonuçları doğrultusunda öğrencilerin küresel yetkinliğin bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutlarında özyeterlik algıları hangi düzeydedir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman/belge analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman/belge analizi, basılı veya elektronik belgeleri sistematik ve detaylı olarak incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Baltacı, 2019). İncelenen ve keşfedilmeye çalışılan olgu ilintili bilgiler içeren belgeleri bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemleriyle ayrıntılı olarak bu belgelerin incelenmesi ve nihayetinde yeni bir bütüncül bilgiye ulaşılması, doküman/belge

analizinin amacı olarak tanımlanır (Karasar, 2014). Creswell'e (2020: 288) göre dokümanlar bir nitel araştırmanın en değerli bilgi kaynaklarından biri olabilir, araştırmacının ana olguyu keşfetmesine ve anlamasına yardımcı olacak değerli bilgileri yansız biçimde sunabilir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında, OECD TALIS 2018 Teknik Raporu, TEDMEM ve MEB'in TALIS 2018 ve PISA 2018 Raporları, OECD PISA 2018 Küresel Yetkinlik Sonuçlarının Raporları sistematik biçimde incelenmiştir.

TALIS 2018'e Türkiye, OECD tarafından rastgele seçilen 198 okuldan, 196 okul yöneticisinin oluşturduğu bir örneklemle katılmıştır (Ceylan vd., 2020). PISA 2018 uygulamasına ise Türkiye 186 okul ve 6890 öğrenci ile katılmıştır, örneklemdeki öğrencilerin seçimi Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerini temsil edecek şekilde rastgele gerçekleştirilmiştir (MEB, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TALIS 2018 uygulaması sonuçları doğrultusunda Türkiye'deki okul müdürlerine göre okullarda kültürel çeşitliği destekleyecek uygulamaların en başında ''öğrencilerin etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkılacağını öğretmek'' (%74,2) gelmektedir. Ardından ''öğretim programlarına küresel sorunları entegre eden öğretme ve öğrenme pratiklerini benimsemek'' (%67,7), ''öğrencilerin etnik ve kültürel çeşitliliklerini ifade edecek etkinlikleri teşvik etmek'' (%48,5) ve ''çok kültürlü etkinlikler düzenlemek'' (%41,8) uygulamaları takip etmektedir. Bu oranların tamamı OECD ortalamasından aşağıda olmakla birlikte okul müdürlerinin çok kültürlülüğü ve etnik çeşitliliği okullarda teşvik edecek uygulamalardan görece kaçındıklarını söylemek mümkündür.

PISA 2018 sonuçlarıyla okul müdürlerinin görüşleri paralellik göstermektedir. Küresel yetkinlik bilişsel testine Türkiye katılmamıştır ancak anket sonuçları oldukça çarpıcıdır. Türk öğrencilerin küresel konularla ilgili farkındalık düzeyleri ve özyeterlikleri oldukça yüksektir. İklim değişikliği ve küresel ısınma, göç, uluslararası çatışmalar, açlık ve kıtlık, kadın ve erkek arasındaki eşitlik, yoksulluğun nedenleri gibi küresel konularla ilgili Türk öğrencilerin farkındalık düzeyleri OECD ortalamasının üstündedir. En çarpıcı sonuç ise Türkiye'deki öğrencilerin farklı bakış açıları edinme düzeyindedir, küresel yetkinliğin değerler boyutuna dair olan bu hususta Türkiye OECD'nin en üst diliminde yer almaktadır. Ancak bununla birlikte Türkiye bir yandan da göçmenlere karşı en olumsuz tutum bildiren ülkelerden biri olmuştur. Bu bulgu derinlemesine araştırma gerektiren yeni bir problem olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: Küresel yetkinlik, uluslararası karşılaştırmalar, TALIS, PISA

Kaynakça

Auld, E., ve Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, *17*(6), 677-698. https://doi.org/10.1177/1478210318819246

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Boix-Mansilla, V. ve Jackson, A. (2011). *Educating for global competence*: *Learning redefined for an ınterconnected world*. Asia Society. https://asiasociety.org/files/chapter2.pdf

Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yönetcilerinin görüsleri, öğretim kosulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (3. Baskı). (H. Ekşi Çev. Ed.) İstanbul: Edam Yayınları

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:10

OECD. (2018). *Preparing our youth to an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework.* Paris: OECD. https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

OECD. (2019). *A teachers' guide to TALIS 2018. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-I_ENG.pdf*

OECD. (2019). *TALIS 2018 technıcal report https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf*

OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?*, PISA, OECD Publishing: Paris, https://doi.org/10.1787/d5f68679-en

TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

UNESCO. (2015). *Global citizienship education: Topics and learning objectives.* Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000023299

UNESCO. (2016). Education 2030: *Incheon declaration and a framework for action for the implementation of sustainable goal 4.* Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Yansıtıcı Diyalog Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Mustafa Doğan

Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimi, üzerinde önemle durulan bir konudur (Sancar, Atal & Deryakulu,2021; Smith & Desimone, 2003). Bu konuda birçok çalışmanın olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik üzerinde uzlaşılmış tek bir teoriden veya görüşten bahsetmek mümkün görünmemektedir (Makovec, 2018). Bunun bir nedeni öğretmenliğin ekonomik, teknolojik, politik ve sosyolojik gelişmelerden etkilenen çok yönlü bir yapıda olmasıdır (Roztocki, Soja, & Weistroffer, 2019). Öğretmenliğin değişken yapısı öğretmenin kendi yeterliliğini daha fazla sorgulamasına yol açmaktadır. Böylece gelişime ilk adım öğretmenin kendi deneyimleri aracılığıyla sağlanabilir (Hauge, 2019).

Okullarda öğretmenlerin mesleki deneyimleri içerisinde birçok öğrenme fırsatı bulunmaktadır (Sims, & Fletcher, Wood, 2021). Yansıtıcı öğrenme uygulamaları öğretmenlerin bireysel gelişimi ve grup olarak gelişimi için etkili bir yöntemdir (Bayram ve Bıkmaz, 2019; Walshe, & Driver, 2019). Öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesi ve davranışlarına eleştirel gözle bakması gelişim açısından faydalı ve samimi bir yoldur. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki gelişimi için yansıtıcı uygulamalar önem arz etmektedir. . Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişiminde yansıtıcı diyalog kullanmanın, gelişimlerine nasıl katkı sunduğunu belirlemeye çalışmaktır. Böylece öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin somut ve fayda sağlayıcı öneriler getirilmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Çalışma nitel yöntemle yürütülecektir. Veriler toplanma aşamasındadır. Araştırma durum çalışması deseninde planlanmıştır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının belli bir zamanda sınırlandırılmış bir veya birden çok durumu durumu farklı veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) aracılığıyla derinlemesine incelediği, duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek durumun ne olduğunu ortaya koymayı sağlamaktadır. (Creswell, 2008). Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerin mesleki gelişiminde yansıtıcı diyalog kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de yansıtıcı uygulamaların en başta öğretmenlerde tedirginlik oluşturması beklenmektedir. Ancak süreç içerisinde bu durumun olumlu yönde değiştiği düşünülmektedir. Yansıtıcı uygulamaların bireysel ve grup gelişimine katkı sağlaması muhtemeldir. Ayrıca Öğretmenler arasındaki iş birliğini arttıracağı düşünülmektedir. Özellikle branşlar arası gözlemler ve yansıtıcı diyaloglar disiplinler arası uygulama fırsatlarını da beraberinde getirebilir. Öğretmenler arasındaki bilgi ve görüş paylaşımları okul içindeki yönetsel bazı sorunların da kendiliğinden çözülmesini sağlayabilir. Olası çatışmalar okul ikliminde yaşanan değişim aracılığıyla önlenmiş olur. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri olumlu yönde değişebilir. Okuldaki gelişim sürecinin bir parçası olarak öğretmenlerin okula aidiyetleri ve mesleki motivasyonları artabilir. Bu yolla öğretmenler başka gelişim çalışmalarına daha istekli katılabilir. Akademik kariyerlerini geliştirme yönünde adımlar atabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi, Yansıtıcı uygulamalar, Akran Gözlemi

Kaynakça

Bayram, İ., & BIKMAZ, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *52*(2), 577-610.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, *35*(2), 236-264.

Creswell, J. W. (2008). Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.). New Jersey, NJ: Pearson.

Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, *6*(1), 1619223.

Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *6*(2), 33.

Roztocki, N., Soja, P., & Weistroffer, H. R. (2019). The role of information and communication technologies in socioeconomic development: towards a multi-dimensional framework. *Information Technology for Development*, *25*(2), 171-183.

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103305.

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School effectiveness and school improvement*, *32*(1), 47-63.

Smith, T. M., & Desimone, L. M. (2003). Do changes in patterns of participation in teachers' professional development reflect the goals of standards-based reform?. *Educational horizons*, *81*(3), 119-129.

Walshe, N., & Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. *Teaching and Teacher Education*, *78*, 97-105.

20. Milli Eğitim Şurası Kararlarının Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği Boyutundaki Kararları İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Zeynep Yılmaz Öztürk — Gaziantep Üniversitesi
Pelin İlhan — MEB
Galip Çağatay Gaya — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Şurası; Milli Eğitim Bakanlığının en önemli danışma kurulu olmakla birlikte eğitim sistemini geliştirmek ve ilerletmek için gerekli kararları almakla yükümlüdür (MEB, 2021). 1-3 Aralık 2021 tarihinde gerçekleşen 20. Milli Eğitim Şurası "temel eğitimde fırsat eşitliği", "mesleki eğitimin iyileştirilmesi" ve "öğretmenlerin mesleki gelişimi" olmak üzere 3 ana konu üzerinde yoğunlaşmıştır. Küreselleşmenin etkileri tüm hizmet alanlarında olduğu gibi Eğitim hizmet alanında da hissedilmektedir. Özellikle eğitimde fırsat eşitliği tüm dünya ülkelerinin ortak sorunu haline dönüşmüştür. Bu çalışma 20. Milli Eğitim Şurası kararlarının temel eğitimde fırsat eşitliği boyutundaki kararları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Durum çalışması gerçek hayatın, güncel konular veya ortam içerisinde bir durumun araştırma konusu edildiği çalışmalar olduğu söylenebilir (Yin,2009). Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem belirleme şekillerinden ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenler alt, orta, üst sosyoekonomik durum, en az 5 yıllık öğretmenlik yapma gibi ölçütlere göre belirlenmiştir.

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. İlk bölümde çalışma grubuna dahil olmaya gönüllü olan öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin 20. Milli Eğitim Şurası görüşleri ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmelerde şu sorulara verilecek cevaplar bulgularımızı oluşturuacaktır.

1. 20. MEB şurasının okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Sizin bu konudaki önerileriniz nelerdir?
2. 20. MEB şurasının özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Sizin bu konudaki önerileriniz nelerdir?
3. 20. MEB şurasının temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılması başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Sizin bu konudaki önerileriniz nelerdir?
4. 20. MEB şurasının eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Sizin bu konudaki önerileriniz nelerdir? Görüşme sorularında öğretmenlerin alınan kararlarla ilgili görüşleri ve bu kararlara ek olarak ya da kararlardan farklı olarak geliştirdikleri önerileri sorulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Fırsat eşitliği, temel eğitim, Milli Eğitim Şuraları

Kaynakça

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 199-237.

Cemaloğlu, N. (2021). Eğitimde politika analizi, Pegem Akademi .

İnan, M & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 20(2), 337-359.

Milli Eğitim Bakanlığı (1939). 15 Mart 2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). 15 Mart 2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/20_Sura.pdf adresinden alınmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982.

Yin, R. K. (2009) Case study research: Design anf method (4th ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Halk Eğitim Merkezlerinde Eğitim Gören Suriyeli Kursiyerlerin Sorunlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Osman Ferda Beytekin
Ege Üniversitesi

Ahmet Bulut
Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan göç, özellikle küresel nüfus hareketlerindeki artışlarla birlikte, dünya genelindeki önemli tartışma konularından birisi olmuştur. İnsanların doğdukları toprakları bırakıp yeni yerlere göç etmesinin temelinde yatan çok sayıda neden vardır. Bazı insanlar daha iyi bir yaşam için gönüllü olarak diğer ülkelere göç ederken, bazıları da savaş gibi olağanüstü nedenlerle diğer ülkelere göç etmek zorunda kalmaktadır. Göç nedenleri genel olarak nüfus problemleri, ekonomik problemler, çevre şartlarındaki bozulmalar, eğitim şartlarındaki yetersizlikler, siyasi problemler ve savaşlar olarak sıralanmaktadır (Kaştan, 2015). Türkiye'nin göç tarihine bakıldığında 1950'li yıllardan beri yoğun olarak düzenli ve düzensiz göçlere maruz kaldığı görülmektedir. 1990'lı yıllardan bugüne doğru gelindiğinde ise, Türkiye'nin özellikle 1988 İran-Irak Savaşı ve 1991 Körfez Savaşı'ndan sonra yine aynı yıllarda "Dağlık Karabağ" sorunu yüzünden Azerbaycan, Çeçenistan, Gürcistan, ve Ermenistan'dan da göçler aldığı bilinmektedir. Yakın zamanda Suriye'de yaşanan iç savaş neticesinde benimsediği açık sınır politikasıyla ciddi miktarda bir göç dalgasına maruz kalmış ve Türkiye'ye göç eden mülteci sayısı sürekli artış göstermiştir. 2011 yılından bu yana yaşanan bu artış ülkenin sadece demografik yapısını değil başta ekonomi, sağlık ve güvenlik olmak üzere eğitim uygulamalarını da etkilemiştir. Önceleri mülteci kampında yaşamlarını sürdüren Suriyeliler, daha sonra bu kamplardan ayrılarak hayatın her alanında olduğu gibi iş piyasasında da yerlerini almaya başlamışlardır (Erdoğan, 2014). Ancak kamplardan ayrılan sığınmacıların kayıt dışı çalışmaları kontrol edilemez bir süreç olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda Türkiye özellikle sığınmacılar için uyguladığı eğitim politikalarında değişim ve yenileşme çabalarına girmiş hem okul çağında olan çocuklar hem de yetişkinler için başta dil eğitimi, mesleki eğitim, kültür eğitimi, ilk ve orta düzeyde okullarda eğitim, üniversite eğitimi gibi örgün eğitim ve yaygın eğitim alanlarında kurslar açmıştır. Bu çalışmada, Türkiye'de 2011 yılından bu yana Suriyeli yetişkin sığınmacılara yönelik eğitim politikaları bağlamında halk eğitim merkezlerinde açılan kurslarda yaşanılan eğitim sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olabileceği sorularına cevap aranmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmada, Halk Eğitim Merkezlerinde eğitim gören Suriyeli kursiyerlerin sorunlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri araştırılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, Halk Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören Suriyeli kursiyerlerle yaşanılan sorunları belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Bu yöntemdeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki çalışma grubu İzmir ilindeki Suriyeli kursiyeri yoğun olma ölçütü ile belirlenen Bornova, Karabağlar ve Konak Halk Eğitim Merkezi yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Veri toplama Aracı

Veriler, öğretmen ve yöneticilerin görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. İç geçerliğin sağlanması amacıyla geliştirilen sorular, alan uzmanının görüşlerine sunulmuş dönütler sonucunda, sorulara son hali verilmiş görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Soruların işlevselliği için düzenlemeler yapılmış, forma son şekli verilmiş ve izinler alındıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin Suriyeli kursiyerlerle yaşadığı sorunlar, bu sorunların kaynağı, eğitim sorunları, eğitimde devam konusunda karşılaşılan olumsuzlukların ilişkin görüş ve deneyimlerine yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Veri Analizi

Katılımcıların Suriyeli kursiyerlerle yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sorunun sistematik ve tarafsız bir biçimde sunumunu hedefleyen ve özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir. Elde edilen veriler kodlar yoluyla farklı temalar altında yorumlanmıştır. İçerik analizinde gerçekleşen adımlar, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar kapsamında bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada her geçen gün küresel bir krize dönüşen göçlerin yetişkin eğitimi açısından önemi üzerinde durulmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler Suriyeli kursiyerlerle eğitime erişim, eğitime devam, aidiyet, toplumsal uyum ve toplumsal kabul noktalarında karşılaşılan sorunları belirtmişlerdir. Bütüncül bir devlet politikası ve sosyal hizmeti bakış açısıyla mevcut ve olası riskleri en aza indirgeyecek eğitim politikaları geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular kapsamında, kursiyerlerin yeterli düzeyde eğitim alabilmeleri için düzenli ekonomik gelir, ulaşım, ücret, eğitim giderleri ve Türkçe bilgisi konularında sorunlar yaşadığı ortaya konulmuştur. Bu kapsamda Suriyeli yetişkin kursiyer eğitimlerinin belirli bir sitemde düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Eğitim planlaması, ayrıntılı ve sistematik bir süreçtir (Hoşgörür, 2016). Eğitim planlaması yoluyla hedefler, stratejiler, programlar ve standartlar belirlenir. Bu bağlamda yetişkin eğitim birimlerinden Halk Eğitim Merkezlerinde kalite, HEM'in planı, insan kaynakları yönetimi, işbirlikleri ve kaynakların yönetimi, süreç yönetimi, toplumla ilgili sonuçları, finansal sonuçlar ve temel performansa ilişkin diğer sonuçlar temelinde belirlenmektedir(Beytekin ve Ata, 2021:140). Bu noktada, kursiyerlerin ihtiyaçlarına duyarlı etkin toplumsal kabul-uyum ve eğitim politikasının oluşturulması gerekliliği, çalışmaların profesyonel biçimde yürütülmesini destekleyecek sosyal hizmet uzmanlarının HEM'de istihdam edilmesi üzerinde çalışmalar yapılabilir. Yaşanılan sorunların çözümü açısından yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, dernek ve vakıflar da sürece dahil edilebilmeli, tüm paydaşların olanakları kursiyerlerin ve HEM'in kullanımına sunulabilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Halk Eğitim Merkezi, Yetişkin Eğitimi, Suriyeli Sığınmacılar

Kaynakça

Beytekin, O. F. ve Ata, F. (2021). *Eğitim Politikası: Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme.* Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.

Erdoğan, M.(2014). Syrians in Turkey: Social Acceptance and Integration Research. Migration and Politics Research Centre, Hacettepe University.

Hoşgörür, V. (2016). Views of Primary School Administrators on Change inSchools and Change Management Practices. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory and Practice,* 16 (6), 2029–2055.

Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2 (4). Retrieved from the https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoses/issue/8549/614109

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitimde Dezavanatajlı Öğreciler Üzerine Bir Derleme Çalışması

Ayşe Şimşek Batar

MEB

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlık tarihinde yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal açıdan yaşanan değişim ve dönüşüm toplum üzerinde de büyük etkiler yaratmıştır. Yaşanan bu değişim ve dönüşüm neticesinde, toplumun belli bir kesimi güç kazanarak daha iyi yaşam koşulları elde ederken; büyük bir kesimi ise daha ağır, zor yaşam koşulları içinde kendini bulmuştur. Devlet politikalarının yokluğu, eksikliği veya var olup uygulanamaması, olumsuz toplumsal bakış açısı, kaynakların yokluğu, kaynakların ulaşılmazlığı, kurumların adaletsiz uygulamaları ve grupların kendilerine özgü şartları gibi nedenlerle bireylerin eğitim, sağlık, istihdam, bilgi, sermaye, özgüven, toplumsal destek gibi araçlara diğer bireylere göre yeterince ulaşamaması bireyleri dezavantajlı duruma düşürmüştür (Mayer, 2010). Dezavantajlı bireylerin içinde bulunduğu olumsuz yaşam koşullarından ise yetişkinlere göre kendini koruyacak güç ve yeterlilikte olmadıkları için en çok çocuklar etkilenmiştir ve çocukların sahip oldukları dezavantajlar yaşamlarının tüm alanları etkilediği gibi eğitimlerini etkileyerek onları birçok sorun, risk ve problem ile karşı karşıya bırakmıştır.

Literatürde dezavantajlı öğrenciler eğitimden düşük fayda sağlama riski altında olan ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için ek desteğe ihtiyacı olan (European Commission, 2014); akranlarının yararlandığı her türlü eğitim hak ve olanaklarından yararlanamayan ya da kısıtlı olarak yararlan gruplar olarak tanımlanmıştır (UNICEF, 2012). Eğitimsel açıdan marjinalleşme olarak ifade edilen dezavantajlıların eğitimi; grupsal, yoksullukla, konumsal ve bireysel unsurla ilişkili olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin grupsal açıdan etnisite, dil, din, ırk ve yerliliği; yoksullukla ilişki olarak sosyo-ekonomik statü ve gelir yoksulluğunu; konumsal açıdan yaşanılan yerin kentsel veya kırsal bölge oluşu ile göçmenlik statüsü ve bireysel açıdan eğitilebilirlik ve özel eğitim ihtiyacı unsurları bakımından dezavantajlar yaşadıkları belirtilmiştir (UNESCO, 2010). Bunun yanı sıra yoksulluk içinde olan, sağlık, gıda, eğitim gibi temel insani ihtiyaçlara erişimde yoksunluk yaşayan, çeşitli nedenlerle göç etmek zorunda kalan, farklı etnik, kültürel kimliğe sahip, biyolojik engeli olan çocukların, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan, mülteci ve sığınmacı statüsünde olan, bölgesel veya kentsel farklılıklardan etkilenen çocukların eğitim süreçlerinde akranlarına göre daha dezavantajlı oldukları ifade edilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

Öğrencilerin sosyokültürel, ekonomik, kişisel, ailesel, coğrafik unsurlar açısından yaşıtlarına göre dezavantajlı olmalarının ise eğitimsel eşitsizliği en üst düzeyde yaşamalarına (Özbaş, 2018), entelektüel ve sosyal gelişimleri için hayati önem taşıyan eğitim imkânlarından özellikle zorunlu eğitim imkânlarından dahi gereği gibi yararlanamamalarına neden olabildiği belirtilmiştir (Gür ve Çelik, 2009). Bunun yanı sıra öğrencilerin dezavantajlı yaşam koşullarının akademik başarısızlıklar yaşamalarına; akademik yönden kendilerini geliştirme fırsatları bulamamalarına, okulu ve eğitim sürecini ihmal etmelerine, devamsızlık yapmalarına, eğitimlerini yarıda bırakmalarına da sebep olabildiği belirtilmiştir (Kardaş, 2014). Eğitimde daha yüksek başarı, yüksek istihdam ve sürdürülebilir büyüme hedefleniyorsa dezavantajlı öğrencilerin göz ardı edilmemesi ve bu öğrencilere yatırım yapılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Ülkelerin insan kaynağını daha verimli hale getirmek için fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti sağlayan bir eğitim sisteminin tasarlaması gerektiği belirtilmiştir (ERG, 2014).

Bu bilgiler doğrultusunda yapılan çalışmada alan yazındaki bilgilere dayalı olarak dezavanatajlılık konusu kapsamında eğitimde dezavantajlı öğrenciyi, eğitimde dezavantajlılığa neden olan unsurları, dezavantajlılık ve eğitim arasındaki ilişkiyi, dezavantajlılığın sonuçları ve alınabilecek önlemleri kavramsal düzeyde incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada dezavanatajlılık konusu kapsamında eğitimde dezavantajlı öğrenciyi, eğitimde dezavantajlılığa neden olan unsurları, dezavantajlılık ve eğitim arasındaki ilişkiyi, dezavantajlılığın sonuçları ve alınabilecek önlemleri kavramsal düzeyde incelemek amacıyla alan yazındaki raporlara, araştırmalara ve bilgilere dayalı bir derleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Sistematik derleme, bir probleme çözüm oluşturmak ya da alanında uzman kişiler tarafından elde edilebilir en iyi araştırma kanıtını belirlemek için belli bir konuda yapılmış çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranıp, çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanılarak hangi çalışmaların derlemeye alınacağı belirlenerek, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların kapsamlı bir biçimde sentez edilmesidir (Aslan, 2018).

Çalışma kapsamında öncelikle alan taraması yapılarak dezavantajlılık kavramı ve dezavantajlılığın genel etkileri incelenmiştir. Ardından dezavantajlılık durumu eğitim açısından ele alınarak bu kapsamda dezavantajlı öğrenci kavramı açıklanmıştır. Öğrencileri dezavantajlı duruma düşüren unsurlar, nedenler ifade edilmeye çalışılmıştır. Dezavantajlılık ve eğitim arasındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılarak; çocukların deneyimlediği farklı dezavantajlılık hallerinin eğitim süreçlerine etkilerine ve bu etkilere yönelik nelerin yapılabileceğine yönelik ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dezavantajlılığın genel olarak bireyin kendi kendine yetebilmesi için gerekli yeterliliğe sahip olmaması olarak açıklandığı görülmektedir. Eğitimsel açıdan kimlerin dezavantajlı öğrenci olarak nitelendirildiği konusunda net bir tanımlamanın olmadığı görülmekle birlikte genel olarak sosyo-kültürel, ekonomik, coğrafik ve bireysel unsurlar açısından çocukların dezavantajlı olabildiği belirtilmektedir. Çocukların deneyimlediği farklı dezavantajlılık hallerinin eğitim süreçlerinde eğitimsel eşitsizliği en üst düzeyde yaşama, gelişimleri için hayati önem taşıyan eğitim imkânlarından yeterince yararlanamama, başarısızlık, devamsızlık, eğitimlerini yarıda bırakma, disiplin sorunları yaşama gibi akademik, psikolojik, sosyal vb. birçok açıdan sorunlar yaşamalarına neden olabildiği görülmektedir. Bu doğrultuda dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitim kurum ve süreçlerinin öğrencilerin dezavantajlı duruma düşmesine neden olan özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak, tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dezavanatajlılık, dezvanatanjlı öğrenci, eğitim

Kaynakça

Aslan, A. (2018). Sistematik derleme ve meta-analizi. *Acta Medica Alanya, 2*(2), 62-63.

ERG (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

European Commission. (2014). *Key daya on early childhood education and care in Europe. Eurydice and Eurostat Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *SETA rapor: Türkiye'de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler.* Ankara: SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Kalkınma Bakanlığı (2014). *X. beş yıllık kalkınma planı (2014-2018) çocuk çalışma grubu raporu.*

Kardaş, D. (2014). *Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mayer, S. E. (2003). *What is a disadvantage groups.* Effective Communities Project. Minneapolis, MN.

Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(4), 1143-1154.

UNESCO (2010). *Educational marginalization across developed and developing countries, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010,* Reaching the marginalized.

UNICEF (2012). *Türkiye'de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi 2012.*

Örgütsel Saygınlık ile Sosyal Rol Kimliği Arasındaki İlişki

Gizem Hatipoğlu

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okullar öğretmenler tarafından saygın olarak düşünülebilir ve saygın bir okulda görevine başarılı bir şekilde devam etmek isteyen öğretmen kendini okuluna adayarak ve bütünlük göstererek görevini yerine getirebilir. Yazarlar, örgütsel saygınlığın örgüt için önemini vurgulamıştır (Dutton ve Dukerich, 1991; Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994). Eğitim kurumlarının da öğretmenler tarafından saygın görülebileceği ve örgütsel performanslarını üzerinde etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Eğitim alanında, itibar ve imaj gibi kavramlar, öğrencilerin bir yüksek öğretim kurumu tercihini etkilemede araç olarak kullanılmaktadır (Milo, Edson ve Mceuen, 1989; Weissman, 1990; Nguyen ve LeBlanc, 2001). Örgütsel saygınlığın da bu kavramlar gibi öğretmenlerin çalışacakları kurumu tercih etmede etkili bir araç olacağı düşünülmektedir.

Örgütsel saygınlık, sosyal kimlik teorisini örgütsel ortamlara adapte etmeye dayanan örgütsel özdeşleşmeyi yeniden kavramsallaştırma çalışmaları bağlamında geliştirilen bir kavramdır (Ashforth ve Mael, 1989). Örgütsel saygınlık kavramı eş anlamlı olarak alanyazında algılanan dış saygınlık olarak da ifade edilmektedir ve ilk olarak Mael ve Ashforth (1992) tarafından ifade edilmiştir. Örgütsel saygınlık, bir örgütün iyi değerlendirilme derecesini ifade eder (Mael ve Ashforth, 1992; March ve Simon, 1958) ve bir örgütün diğer örgütlere göre sosyal duruşunu gösterir (Carmeli, Gilat ve Waldman, 2007). Buna göre, genellikle toplum saygın bir örgütün çalışmak için iyi bir yer olduğuna inanır (Mael ve Ashforth, 1992). Örgütsel saygınlık, mevcut çalışanların dış dünyanın örgütünü nasıl gördüğüne dair ortak algılarını ilgilendirir (Bartels, Pruyn, Jong ve Joustra, 2007). Çalışanların ortak algılanan örgütsel saygınlıkları bu nedenle örgütün somut imajını şekillendirir ve üyelerin tutum ve davranışlarını etkileyen güçlü bir örgütsel iklim oluşturur (Smidts, Pruyn ve van Riel, 2001). Dutton vd, (1994), çalışanların çoğu zaman sosyal açıdan değerli özellikleri olduğu inanılan bir örgütün üyesi olmaktan gurur duyduğunu belirtmiştir. Bu saygınlık duygusunun ya da benliğin içsel bir değerlendirmesinin, örgütsel açıdan ilgili tutum ve davranışları etkilediği bulunmuştur. Örgütsel saygınlık, örgüte yönelik bireysel algılara ve bakış açısına dayalı yorumlardan oluştuğu içi bireysel seviye bir değişken olarak kabul edilir. Örgütsel saygınlık; çalışanların, dışarıdakilerin örgütlerinin durumunu ve imajını nasıl değerlendirdiğine dair inançlarını (Mael ve Ashforth, 1992); çalışanın; müşteriler, rakipler ve tedarikçiler gibi dışarıdan gelenlerin örgüt hakkında ne düşündüklerine dair kendi algıları (Dutton vd., 1994); bir örgüt üyesinin yabancıların örgütünü nasıl gördüğüne dair düşüncesi (Smidts vd., 2001); yabancıların örgütle ilgili görüşlerinin örgüt çalışanları tarafından değerlendirilmesi (Carmeli ve Freund, 2002); örgüt üyesinin, dışarıdan kişilerin örgütü nasıl gördüğü hakkındaki inançları (Fuller, Marler ve Hester, 2006); çalışanların örgütleri için yabancıların imaj veya itibar hakkındaki öznel algıları ve inançları (Sharma, 2019) olarak genellikle, bireylerin; örgüt hakkındaki maruz kaldıkları bilgilere dayanarak bir örgütün saygınlığını yorumlanması ve değerlendirilmesiyle ilgili olan bireysel seviyedeki bir değişken olarak görülmüş ve yorumlanmıştır.

Örgütsel saygınlık kavramının eğitim veren kurumlar için kullanılması alanyazına katkı olarak görülmektedir. Bu kavramların örgütler için önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmış ancak eğitim örgütleri açısından inceleme konusu olarak ele alınmasında kısıtlı kalmıştır. Bu kavramların eğitim kurumlarına uyarlamalarında eksilikler olduğu görülmektedir. Eğitim örgütleri açısından bu ilişkiye yönelik araştırmalar kısıtlıdır. Bu kavramların ortaöğretim eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde incelenmesinin teorik eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Örgütsel saygınlık kavramının eğitim kurumları içinde var olduğu, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul seçimi yaparken kurumların örgütsel saygınlığını dikkate aldıklarını düşünülmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel saygınlık görüşlerinin sosyal rol kimliklerini şekilleneceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler, örgütsel saygınlığı değerlendirmede daha uygun olacakları varsayılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda dışarıdaki kişilere göre daha geniş kapsamlı fikre sahip olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar, bireysel analiz düzeyinde araştırılacaktır. Bu sebeple, araştırmanın amacı örgütsel saygınlık ile sosyal rol kimliği arasındaki ilişkinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada örgütsel saygınlık ile sosyal rol kimliği arasındaki nedensellik ilişkisi belirleneceği için tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama, var olan belli standartlara uyan ölçüleri bulmaktan çok, durumlar arası ayrımların belirlenmesini amaçlar (Karasar, 2012). Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptıkları ortaöğretim kurumlarının saygınlığına ilişkin görüşlerinin sosyal rol kimliğe

ilişkin görüşleri ile arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Araştırma ölçekleri İzmir İli merkez ilçelerinde uygulanmıştır. Ölçekler Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçelerindeki ortaöğretimde kurumlarında görev yapan öğretmenlere internet üzerinden gönderilmiş ve cevaplandırılmaları istenmiştir. Veriler Google Forms aracılığı ile toplanmıştır. Ölçekler gönüllülük esasına göre doldurtulmuştur. Bu makale Doç.Dr. Funda NAYİR danışmanlığında "Örgütsel Saygınlık ile Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkide Sosyal Rol Kimliğinin ve Örgütsel Tinselliğin Aracı Rolü" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel saygınlığa ilişkin görüşlerinde yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü, branş ve okulun kuruluş yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak, öğretmenlerin örgütsel saygınlığa ilişkin görüşlerinde okulun öğrenci sayısı ve lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal rol kimliğinin kozmopolit kimlik ve yerel kimlik boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, branş, okulun kuruluş yılı, okulun öğrenci sayısı ve lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin sosyal rol kimliğine ilişkin görüşleri ile okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık vardır.

Anahtar Kelimeler: örgütsel saygınlık, sosyal rol kimliği, öğretmen, ilişkisel tarama modeli

Kaynakça

Ashforth, B. E., ve Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *The Academy of Management Review*, *14*(1), 20–39.

Bartels, J., Pruyn, A., Jong, M., ve Joustra, I. (2007). Multiple Organizational Identification Levels and the impact of Perceived External Prestige and Communication Climate. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *28*(2), 173–190.

Carmeli, A., ve Freund, A. (2002). The Relationship Between Work and Workplace Attitudes and Perceived External Prestige. *Corporate Reputation Review*, *5*(1), 51–68.

Dutton, J. E., ve Dukerich, J. M. (1991). Keeping an Eye on the Mirror: Image and Identity in Organizational Adaptation. *Academy of Management Journal*, *34*(3), 517–554.

Dutton, J. E., Dukerich, J. M., ve Harquail, C. V. (1994). Organizational Images and Member Identification. *Administrative Science Quarterly*, *39*(2), 239–263.

Fuller, J. B., Marler, L. E., ve Hester, K. (2006). Promoting Felt Responsibility for Constructive Change and Proactive Behavior: Exploring Aspects of an Elaborated Model of Work Design. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *27*(8), 1089–1120.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. bs.). *Ankara: Nobel Yayıncılık.*

Mael, F., ve Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(2), 103–123. https://doi.org/10.1002/job.4030130202

March, J. G. ve Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley ve Sons.

Milo, K., Edson, K. C., ve Mceuen, V. (1989). The impact of negative publicity on institutional reputation and student college choice. *College and University*, 64, 237–245

Nguyen, N., ve LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15, 303– 311.

Sharma, A. (2019). Meaningfulness of Work and Perceived Organizational Prestige as Precursors of Organizational Citizenship Behavior. *Humanities & Social Sciences Reviews*, *7*(1), 316-323.

Smidts, A., Pruyn, A. T. H., ve Van Riel, C. B. (2001). The Impact of Employee Communication and Perceived External Prestige on Organizational Identification. *Academy of Management Journal*, *44*(5), 1051–1062.

Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Atanmadan Önceki Hayalleri İle Çalışma Yaşamında Karşılaştıkları Gerçeklikler

Kazım Çelik — Pamukkale Üniversitesi

Ümit Kahraman — Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Ali Tosun — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Örgüt içerisinde işgörenlerin beklentileri ile karşılaştıkları gerçekler arasında yaşanan farklılıklar öncelikli olarak bireyin, sonuç olarak da örgütün performansı için belirleyici bir etkendir. Karaköse ve Kocabaş'a (2006) göre bireylerin beklenti ve gereksinimlerinin karşılanarak örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirilmesine motivasyon denir. Örgütlerin başarılı olabilmeleri için de motivasyonu sağlanmış işgörenlere ihtiyaçları vardır (Çevik ve Köse, 2017). Çünkü motive edilen birey işini zevkle yapar ve bu da hem kendisinin hem de örgütün verimliliğini olumlu yönde etkiler (Güney, 2017). Eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin beklentileri ile karşılaştıkları durumlar arasında oluşan uyumun motivasyonları için belirleyici bir etken olacağı söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye evreninde mesleki gerçeklikler ile henüz yüzleşmemiş olan öğretmen adaylarının beklentileri ile ilgili araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004; Oğuz ve Topkaya, 2008; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010; Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011; Çevik, Perkmen ve Alkan, 2012; Buldur ve Bursal, 2015; İncikabı, Biber & Mercimek, 2016; Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, 2017). Ancak Türkiye'de 2016 yılı itibarıyla uygulanmaya başlayan sözleşmeli aday öğretmenlik uygulaması ile aday öğretmenlerin iş yaşamlarına ilişkin özlük hakları, adaylık uygulamaları, kadro ünvanı gibi birçok farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklardan ortaya çıkan gerçeklikler ile mesleğe başlamadan önce hayal ettikleri beklentileri arasında oluşan farklılıkların yeniden ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı; öğretmenlik mesleğinin henüz ilk yılında olan sözleşmeli aday öğretmenlerin atanmadan önceki öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri ile mesleki yaşamlarında karşılaştıkları gerçeklikler arasındaki durumun incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada, sözleşmeli aday öğretmenlerin atanmadan önceki öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri ile mesleki yaşamlarında karşılaştıkları gerçeklikler arasındaki durum hakkındaki görüşlerini ortaya koyarak bir kıyaslama yapılması hedeflendiği için tarama modeliyle hazırlanmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar yoluyla günlük yaşamın dokusunu, araştırmaya katılan katılımcıların anlayışlarını, deneyimlerini ve hayallerini keşfedebiliriz (Mason, 2002). Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla bu çalışma için de henüz 1 yılını doldurmamış sözleşmeli aday öğretmen olma ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçüte uygun olarak belirlenen 12 sözleşmeli aday öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda mesleki seçimlerinde oluşan beklentileri ile çalışma yaşamlarında elde ettikleri deneyimler arasında farklılıklar çıkması beklenmektedir. Alanyazında aday öğretmenler ile yapılan çalışma sonuçlarında da eğitim fakültesini tercih eden ve öğretmenlik mesleğine yönelik temel ve gerekli beklentiler içerisinde bulunan öğretmen adayları öğretmenliklerinin henüz ilk yıllarında hayal kırıklıklarına uğradıkları belirlenmiştir (Elçiçek ve Barut, 2006). Göreve yeni başlayan öğretmenler arasında öğretmenlik mesleği yüksek düzeyde yıpratıcı bir meslek olarak görülmektedir (Ingersoll & Strong, 2011; Lortie, 1975; Tyack, 1974). Mesleğin ilk yılları öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmaları için önemli bir evredir. Ancak yeni başlayan öğretmenler, günlük sınıf problemlerinin katmanlı endişeleri, okul içindeki zorlu bir bağlam ve meslek içindeki belirsiz bir bağlamda öğretmenlik uygulamalarını geliştirmede (Kelly, Reushle, Chakrabarty & Kinnane 2014), öğretmenlik kimliği oluşturmada zorluk çeker. Bu zorluklar göreve yeni başlayan öğretmenlerin iş doyumlarını ve öğretmenliğe olan bağlılığını etkiler (Lam, 2014). İlk yıllarda yaşanılan bu sorunlar öğretmenlerde hayal kırıklığına motivasyon kaybına, strese, kaygıya ve tükenmişliğe yol açabilir. Ayrıca bu tür zorluklar öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında görevlerinden ayrılmalarına sebep olmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz işlemleri devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, gerçeklik şoku

Kaynakça

Buldur, S. & BURSAL, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklerine yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 81-107.

Çevik, D. B., Perkmen, S., & Alkan, M.(*2012).* Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerinden Beklentileri, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 41-45.

Elçiçek, Z., & Barut, Y. (2016). Aday Ögretmenlerın Ögretmen Olmadan Önce Ögretmenlık Meslegınden Beklentıleri Ve Bu Beklentılerın Karsılanma Durumunun Incelenmesı. *Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, *8*(32), 434.

Güzelyurt, T, & Gönül, Y. Sözleşmeli aday öğretmenlerin beklentilerinin incelenmesi: Silopi durum çalışması. *Milli eğitim dergisi*, *48*(224), 285-298.

Hacıömeroğlu, G., & Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 77-90.

Ingersoll, R. M.,& Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.

İncikabı, L., Biber, A. Ç., & Mercimek, O. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının programı tercih nedenleri ve beklentileri üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 165-188.

Karamustafaoğlu, O. & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. Değerler *Eğitimi Dergisi, 2* (6), 35-49.

Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2* (1), 3-14

Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(4), 68-82.

Lam, B. H. (2014). Challenges beginning teachers face in Hong Kong. *Schools, 11*(1), 156-169.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching.* London: SAGE

Oğuz, A., ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakıs, 14, 23–36.*

Tataroğlu, B., Özgen, K., ve Alkan, H. (2011, April). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 27-29).

Tatlı Dalioğlu, S. & Adıgüzel, O.C. (2017). Öğretmen Adaylarının Olası Benlikleri, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 487-496

Tyack, D. (1974). *The one best system*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel İmaj, Aidiyet, Öğrenci Sadakati ve Mesleki Sonuç Beklentisi[1]

Selma Saydam

MEB

M. Yüksel Erdoğdu

Sabahattin Zaim Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yükseköğretime artan talep sonucunda, yükseköğretim kurumlarındaki hızlı büyüme, yeni kurulan devlet ve vakıf üniversitelerinin sayısında ve mevcut üniversitelerin öğrenci kontenjanlarındaki artış (YÖK, 2017); eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, personel ve altyapı durumları, kalite ve paydaşlarının memnuniyeti konularını gündeme getirmiştir. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesinin sağlanması ve öncelikli hedefler arasına alınmasının önemi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2016-2020 Stratejik Plan'ında vurgulanmaktadır (YÖK, 2018, s. 11-17). Öğretim elemanları, üniversite personelleri ve kampüsün altyapısı gibi unsurlar, öğrencinin yükseköğretim kurumlarının imajına ilişkin algısını belirleyen kritik faktörler olarak görülmektedir (Nguyen ve LeBlanc, 2001). Söz konusu faktörlerin belirlenmesi ve bunlara yönelik düzenlemeler yapılmasının öneminden hareketle, bu araştırmada; üniversite öğrencilerinin, örgütsel imaj algısı, aidiyet düzeyleri, mesleki sonuç beklentileri, sadakat düzeyleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul'daki üniversitelerde öğrenimine devam etmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen örneklem, devlet üniversitelerinden 664 ve vakıf üniversitelerinden 636 öğrenci olmak üzere toplam 1300 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemi, devlet üniversiteleri [İstanbul Üniversitesi (İÜ) ve Yıldız Teknik Üniversitesi (YTÜ)] ve vakıf üniversiteleri [İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (İZÜ) ve Beykent Üniversitesi (BÜ)] lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler; Örgütsel İmaj Ölçeği (Polat, 2011), Genel Aidiyet Ölçeği (Duru, 2015), Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği (Işık, 2010), Öğrenci Sadakati Ölçeği (Çalık-Var, 2013) ve kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Çalışma, üniversite öğrencileri ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, üniversitelerin imajı ve öğrenciye sunduğu imkanların, öğrencilerin üniversitelerini tercih etme sebebi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üniversitelerine ilişkin kalite imajı, program imajı, barınma-beslenme, genel görünüm ve fiziki alt yapı imajı algıları orta düzeydedir. Öğrencilerin üniversiteleri ile ilgili program imajı, kalite imajı, genel görünüm ve fiziki altyapı imajı algıları; sadakatinin kararlılık ve kendini adama boyutlarıyla orta düzeyde ilişkilidir. Devlet üniversitesi öğrencileri, vakıf üniversitesi öğrencilerine göre daha fazla kararlılık ve kendini adama tutumuna sahiptirler. Öğrencilerinin mesleki sonuç beklentileri yüksek düzeydedir ve devlet ve vakıf üniversitelerine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin "kabul edilme/içerilme" duygusu arttığında, mesleki sonuç beklentisinde artma; "reddedilme/dışlanma" duygusu arttığında mesleki sonuç beklentilerinde azalma olduğu görülmektedir.

Araştırmanın verileri, örneklemdeki devlet ve vakıf üniversitelerinin, İstanbulun dört bir yanında bulunan kampüslerinde, yabancı uyruklu olmayan öğrencilerden elde edilmiştir. İstanbul ili, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki birçok şehirden göç almaktadır ve üniversite eğitimi için birçok bölgeden öğrenciler gelmektedir. Bununla beraber araştırmanın bulgularının, nitel, karma yöntemlerle ve farklı örneklem grubu ile gerçekleştirilecek araştırma bulguları ile karşılaştırılması suretiyle, sonuçların genellenmesi yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, yükseköğretimde kalite, örgütsel imaj, öğrenci sadakati

[1] Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. EJER Congress 2022'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

Çalık-Var, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinde ve mezunlarında öğrenci sadakatini yordayan değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi* (Doktora tezi/ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 342482).

Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5* (44), 37-47. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/42746/515943.

Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* (Doktora tezi/ Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 294402).

Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *The International Journal of Education Management, 15*(6/7), 303-311. https://doi.org/10.1108/EUM0000000005909.

Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim, 36*(160). 105-119. http://egitimvebilim.ted.org.tr.

YÖK. (2017). *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. 2017 yılı ÖSYS istatistikleri*. https://istatistik.yok.gov.tr.

YÖK. (2018). *Yükseköğretim Kurulu 2016-2020 Stratejik Planı.* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/21040516/YOK_Stratejik_Plan_2016_2020_ed070616.pdf.

Eğitim Örgütlerinde Uzlaşma Temelli Yeni Yönetim Yaklaşımı Olarak Sosyokrasi

Aydın Balyer

Yıldız Teknik Üniversitesi

Arslan Bayram

Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21 yüzyılda örgütler liderliği daha ön planda tutmaktadır. Uluslararası alanda yaşanan dönüşümlerle birlikte eğitim yönetimi alanındaki geleneksel yaklaşımlar dönüştürülmekte, uzun süredir uygulanan yönetim yaklaşımları ve uygulamaları sorgulanmakta ve demokratik ve yönetsel uygulamalardaki yenilikler artmaktadır. Bunların yanı sıra atanmış eğitim yöneticilerinin rolü ve amacı yeniden gözden geçirilmekte ve yeniden şekillendirilmektedir. Uluslararası alanda ortak ekonomik, sektörel ve bölgesel çıkarlara dayalı olarak, eğitim yönetiminde de yeni yönetsel uygulamalarda büyük bir artış gözlenmektedir. Bu aynı zamanda okullarda demokrasiyi gerçekleştirmede farklı paydaş gruplarına odaklı yaklaşımlara yoğunlaşmasına da yol açmaktadır. Diğer taraftan genel siyasi kurumlara dair yaşanan güvensizlik ve güçsüzlük duygusu, eğitimde egemen demokratik yönetişim sistemlerinin ortak diyalog ve öğretim ortamlarının sağlanması için yeterli olmadığına işaret etmektedir. Bu noktada, yönetim sistemleri içerisinde farklı uygulamalar önem kazanmıştır. Bu kapsamda bazı Avrupa ülkelerinde uygulanan dairesel kurumsal düzenlemeler, eğitim meclisleri ve okul konseyleri bunların bazılarıdır. Paydaşların tamamının katılımı ile öğrenci odaklı bir şekilde gerçekleştirilen dairesel tasarım farklı katılımcıların fikirlerinin dile getirildiği önemli uzlaşma alanlarıdır. Her dairesel yönetim çemberinde önemli rolleri yerine getirecek kişiler vardır. Bunlar, lider, kolaylaştırıcı, sekreter ve temsilcidir (Rau ve Koch-Gonzalez, 2018). Bu yönetsel yaklaşımda "Birlikte çalışanlar ve birlikte yaşayanlar beraber yönetir" anlayışı egemendir. Bu anlayışta çemberlerin üyeleri, çalışanlar ve politika yapıcılardır. Çember üyeleri, yaptıkları işin uzmanlarıdır ve çalışmalarının nasıl yapıldığını yöneten bilgi ve becerilere sahiptirler. Çalışanların birlikte çalışmalarını daha kolay ve daha başarılı hale getirmek için uygun gördükleri gibi politika yapılır. Çemberin güçlendirilmesi, amaçlar, alanlar ve üyeler yoluyla olur (Kaygısız, 2019). Bu üyeler lider, temsilci, sekreter ve kolaylaştırıcıdır.



Şekil 1. Sosyokratik Dairesel Yönetim Tasarımı

Bir daire lideri, çevrenin hedefiyle ilgili olarak çevrenin işlemlerine dikkat eder. Ne yapılması gerekiyor, kim yapacak? Gelecekte ne karar verecek? Lider aynı zamanda yukarıdan aşağıya bir bağlantı görevi görerek ana daireden kendi dairelerine bilgi getirir.

Bu çember içerisinde birlikte hareket edebilmek için süreçleri kolaylaştıran birisine ihtiyaç vardır. Kolaylaştırıcılar, toplantıların şekline ve grup tarafından alınan kararlara göre toplantı yaparlar. Burada lider ve kolaylaştırıcının rolleri ayrıdır çünkü kolaylaştırma ve denetleme işlemleri farklı beceri gerektirir.

Yine tüm bu faaliyetleri yönetmek için yazılı kayıtlara ihtiyaç duyulur, bunu da sekreter yapar. Sekreter toplantı sırasında notları yönetir, tutanakların dağıtıldığından ve erişilebilir olduğundan emin olur. Sekreter ayrıca dairenin kayıtlarını da yönetir ve politikaların yorumcusudur.

Temsilci ise daireyi bir sonraki "daha yüksek" dairede temsil etmek için dairenin içinden seçilir. Bu, iki daire arasında çift bağlantı oluşturur. Lider ve temsilci, çembere ve çemberin dışına bilgi aktarır; buna çift bağlantı denir (Romme ve Barret, 2010:100).

Sosyokraside operasyonel kararlar ve politika kararları olmak üzere iki temel karar alma çerçevesi vardır. İşlemler, genellikle toplantı dışında dairenin amacını gerçekleştirmek için olan görevlerdir. İşlemler yaparken operasyonel kararlar alır, görevlerimizi yönlendiren politikayı nasıl yorumlayacağımıza veya işlemleri birbirimizle koordine edeceğimize karar veririz. Operasyonel kararlar, bu kararı verme yetkisi olan herkes tarafından alınır. İşlemlerin çerçevelenmesi, yönlendirilmesi ve desteklenmesi konusunda politika yapılır. Politika rıza ile yapılır. Onay, dairenin içindeki hiçbir sesin göz ardı edilemeyeceği anlamına gelir. Daire ilgili tüm girdileri duyar ve eşdeğerde birlikte çalışmak için iyi bir temel oluşturur.

Sosyokraside hiyerarşi vardır. Ancak buradaki hiyararşi, insan hiyerarşisi değildir. Her çember, genel amaç ve alanın bir parçası ile geldiğinden ve amaçlar ve alanlar iç içe geçtiğinden, birbirleriyle hiyerarşik bir ilişki içinde olan insanlar değil

amaçlar ve alanlardır. Bu amaçlar ve alanlar, daire üyeleri ve rol sahipleri tarafından doldurulan çevrelere bağlıdır (Rau ve Koch-Gonzalez, 2018).

Bu sürecin temel amacı yönetişim kapasitesini arttırmak ve aynı zamanda, örgütün daha iyi tanınmasıdır. Bu kapsamda mevcut çalışmanın amacı eğitim yönetimindeki gelişmelerle birlikte değerlendirilen bu uygulamalarla ilgili yönetici, öğretmen, veli görüşleri ve rollerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- Yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine göre eğitim kurumlarında hâlihazırdaki yönetsel uygulamalar nasıldır?
- Yönetici, öğretmen ve velilerin mevcut işleyişte görev ve rolleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenolojik) deseniyle yürütülmüştür. Creswell'e göre (2007) bu tür araştırmalar yoluyla, bir kavramın veya bir olgunun katılımcılar tarafından nasıl deneyimlendiğini ve anlaşıldığını keşfetmek amaçlanmaktadır. Bu yöntemler, genellikle bir araştırmada derinlemesine bilgi elde etmek için kullanılır (Balcı, 2015; Denzin ve Lincoln, 2005; Kümbetoğlu, 2005; Marshall ve Rossman, 2006; Punch, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu, …… öğretmen, ….yönetici ve … veli oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmişlerdir. Amaçlı örnekleme tekniği, metodolojik gereklilikten daha çok araştırma amaçlıdır ve araştırmacının çalışmanın amacı için uygun katılımcıları seçmesini sağlar (Creswell, 2007; Marvasti, 2004). Bu teknik, büyük gruplarda çalışmayı amaçlamadıkları ve genellemeler yapmayı planlamadıkları için nitel araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Creswell, 2007; Patton, 2002). Değişkenliklerini en üst düzeye çıkarmak için 5 ila 25 katılımcıdan oluşan bir araştırma grubu olgu bilim araştırmalarında yeterlidir (Creswell, 2007; Maxwell, 1996).

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme olarak (yüz yüze) adlandırılan "dağarcık ağ" (repertory grid) tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntemi kullanarak katılımcılar, belirli bir konuda düşüncelerini özgürce yansıtabilirler (Bailey, 1994; DeMarrais, 2004; Kerkhof, 2006; Kümbetoğlu, 2005). Mevcut çalışmada veriler şu yol izlenerek toplanmıştır:

İlk olarak, söz konusu katılımcılarla yüz yüze randevu alınarak araştırmanın amacı anlatılmış ve gönüllü olarak bu araştırma sürecinde yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılımcılara elde edilecek verilerin güvenirliği, bilgilerin ve aynı zamanda katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı söylenmiştir. Yine katılımcılara araştırmanın herhangi bir yerinde kendilerinin ya da kurumlarının isimlerinin geçmeyeceğine dâir güvence verilmiştir. Bu kapsamda …….katılımcı araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını bildirmişlerdir. İkinci olarak, görüşmeyi kabul eden katılımcılarla ortak görüşme günleri belirlenmiş ve o tarihlerde kendileriyle görüşülmüştür. Görüşmeler hem elektronik olarak kayıt altına alınmış hem de el yazısıyla not edilmiştir. Katılımcılarla tek tek olmak üzere birer defa görüşülmüş ve bu görüşmelerin her biri yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür.

Araştırmada veriler içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu tür analizler genellikle, bir konu hakkında toplanan benzer verilerin bir araya getirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasında kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Mayring, 2000; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırma verilerinin analizinde ses kaydı olarak elde edilen veriler yazılı olarak elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Daha sonra araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi ayrı ayrı yazılı verileri kodlamışlardır. Bu ortak kodlamada uyuşum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ve modelleştirilmesinde "QSR NVivo 8"den yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine göre eğitim kurumlarında yönetsel uygulamalar konusunda farklı görüşler ortaya çıkması bekleniyor. Yöneticilerin okulların yönetiminin demokratik olduğunu, öğretmenlerin ise daha otokratik ve klasik yönetim anlayışının etkili olduğu sonucu beklenmektedir.

Yönetici, öğretmen ve velilerin görev ve rolleri ile ilgili yöneticilerin okul yönetimi ile ilgilendikleri, öğretmenlerin eğitim öğretim görevlerini yerine getirdikleri, velilerin ise öğrencinin ve okulun gereksinimlerini karşılamaya yönelik görevleri olduğu sonucu beklenmektedir.

Yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine göre eğitim kurumlarında sosyokratik dairesel yönetim anlayışına dair genel olarak görev ve roller ile ilgili sosyokratik dairesel yönetim konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları sonucu beklenmektedir.

Sosyokrasi kavramına ilişkin bilgi düzeylerine verilen yanıtlar da benzer şekilde bu kavramı duymadıkları ve her hangi bir bilgiye sahip olmadıkları sonucu beklenmektedir.

Sosyokratik dairesel yönetim anlayışına göre liderin görev ve rolleri ile ilgili sosyokratik yönetim anlayışı açıklanarak dairesel yönetimde liderin bilgi birikimiyle örgüte yön vermesi beklenmektedir.

Sosyokratik dairesel yönetim anlayışına göre öğretmenin görev ve rolleri, kavram açıklanıp öğretmenin konumu belirlendikten sonra lider, temsilci, kolaylaştırıcı rollerinden birini yerine getirebilmeleri beklenmektedir.

Velilerde ise bu yönetim anlayışında kolaylaştırıcı rolünün benimsenmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyokrasi, eğitim yönetimi, dairesel yönetim, katılımcılık, lider, karar verme

Kaynakça

Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma. Ankara: Pegem Yayınevi.

Bailey, K.D. (1994). Methods of social research. A division of Macmillan. New York: The Free Press.

Bogdan, R., & Biklen, S., (2007). Qualitative research for education: An introduction to theory and practice. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage.

DeMarrais, K. (2004) Qualitative interview studies: Learning through experience. In K de Marrais, & SD Lapan Foundations for research (pp:51-68). Mahwah: Lawrrence Erlbaum.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). The sage handbook of qualitative research, 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Glaser, B.G. (1992). Basics of grounded theory analysis. Mill Valley, Ca.: Sociology Press.

Kaygısız, Ü. (2019). Yerel Siyasette Yerel Demokrasiyi Geliştirme Uygulamaları: Konsensus Tabanlı İşbirliği Geliştirme Örneği. Planlama 2019;29(3):185–194 | doi: 10.14744/planlama.2019.07078

Kerkhof, vd, M. (2006). The repertory grid technique, (RGT), integrated assessment. Retrieved from http://www.ivm.vu.nl/en/Images/PT4_tcm234-161509.pdf, 1-7 on 08.04.2020.

Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. İstanbul: Bağlam.

Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). Designing qualitative research (4 th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marvasti, B. A. (2004). Qualitative research in sociology. SAGE Publications: London Thousand Oaks New Delhi.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Online Journal Qualitative Social Research, 1(2), 1-10.

Maxwell, J. A. (1996). Applied social research methods series. Qualitative research design: An interactive approach. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Miles, M.B., & Huberman, M.A. (1994). Qualitative data analysis: A Sourcebook of New Methods. Beverly Hills: Sage.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Punch, K.F. (2005). Introduction to social research–quantitative & qualitative approaches. London: Sage.

Rau, Ted J. ve Koch-Gonzalez, Jerry (2018) Many Voices One Song Shared power with sociocracy, Sociocracy For All Amherst, MA (USA).

Romme, A. G. L. ve F. Barrett (2010). Strategy formation and corporate citizenship: Conversations and decisions that matter. Journal of Corporate Citizenship, 38: 93-106.

Yıldırım, E. (2016). *Örgütlerde dışlanma, sinizm ve pozitif negatif duygusallık arasındaki ilişkiler: Pozitif ve negatif duygusallığın aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Bozok Üniversitesi, Yozgat.

Okul Yöneticilerinin Rolleri ve Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeyi İlişkisinde Örgüt İkliminin Aracılığı

Duran Mavi — MEB

Murat Özdemir — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim bireylere yeni beceriler kazandırılan ve yaşam boyu devam edebilen bir süreçtir. Bu süreç okul içindeki ve dışındaki çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin duygularının da bu faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Nitekim okullarda etkililiği artırmak için duygulardan yararlanıldığı bilinmekte (Ozdemir, 2019), çalışanların duygularını yansıtma biçimleri yönlendirilmektedir (Hochschild, 1983). Bu amaçla öğretmenlerin de aralarında olduğu çalışanlar işbaşındaki duygularını örgütleri tarafından istenen duygularla değiştirmekte bir başka deyişle duygusal emek davranışı sergilemektedir. Araştırma sonuçları duygusal emeğin performans gibi önemli bir konuyla temas halinde olduğunu göstermektedir (Nyanjom ve Naylor, 2021). Örgüt iklimi de bu konulardan biridir (Ashforth & Humphrey, 1993).

Örgüt iklimi örgütün psikolojik özellikleri olarak tanımlanabilir. Örgüt ikliminin çalışanların duygularını takım çalışması (Cheng ve diğ., 2013) üzerinden biçimlendirmesi duygusal emek-örgüt iklimi ilişkisi hakkında önemli ipuçları vermektedir. Nitekim aralarında okullarında da bulunduğu örgütlerde yapılan araştırmalar (Yao ve diğ., 2015) iklimin, çalışanları etkilediğini göstermektedir. Ancak iklimin etkilediği unsurlar kadar etkilendiği unsurlar bulunmaktadır. Onun niteliğini belirleyen bu unsurlardan biri de yöneticilerdir. Öyle ki Lunenburg & Ornstein'e göre (2011) iklim, örgütün yönetimini ve yöneticilerini kapsayan çevresel özelliklerinin tamamıdır. Yöneticiler iklimi örgüt içindeki davranışlarıyla etkilemektedir. Yönetici rolleri da olarak anılan bu davranışlar, örgütlerdeki ilişkiler, bilgiler ve eylemler etrafında kümelenen eylemlerdir (Mintzberg, 2009). Sınırlı olmakla birlikte bu değişkenlerin birlikte ele alındığı araştırmalar (Glisson, 2007) yönetici rollerinin örgüt iklimiyle sıkı ilişkisini ortaya koymaktadır. Yine yönetsel becerilerin ve iklim bileşenleriyle ilişkileri (Werang, 2014) de bu düşünceyi desteklemektedir.

Yönetici rollerinin temel ayrıntıları Mintzberg (1973) tarafından ortaya konulmuştur. Yazar (2009) yaptığı çalışma ile yaklaşımında birtakım düzenlemeler yapmıştır. Yönetici rollerinin araştırmacılar tarafından aralarında eğitim kurumlarının da bulunduğu çeşitli örgütlerde incelendiği görülmektedir (Mavi ve Özdemir, 2020). Ayrıca yönetici rolleri bilgi paylaşımı (Bock ve diğ., 2005) ve liderlik (Saah, 2017) gibi değişkenlerle ele alınmıştır. Dikkatle incelendiğinde bu değişkenlerin yönetici rolleri-örgüt iklimi ara kesitinde bulunduğu görülmektedir. Özellikle kültür (Janicijevic, 2012) ve yönetsel destek (Madanayake, 2014) bunun önemli referanslarıdır.

İncelemeler yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek değişkenlerin boyutlarına/alt boyutlarına ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın (Tengblad, 2006) bulunduğunu göstermektedir. Öyle ki eğitim örgütleri özelinde bu değişkenleri birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya da rastlanmamaktadır. Oysa alanyazın yönetici rollerinin örgüt iklimini (Payne & Mansfield, 1973) örgüt ikliminin de duygusal emeği (Bock ve diğ., 2005) doğrudan yordayabileceğine ilişkin görüşler içermektedir. Buna yönetici rollerinin yeni perspektifi (Mintzberg, 2009) de eklendiğinde ilgili değişkenlerin birlikte ele alındığı bir araştırmanın gerçekleştirilmesinin yerinde olacağı söylenebilir. Bu zengin bağlam Türkiye'nin sahip olduğu öğrenci-öğretmen nüfusu ve sosyoekonomik nitelikleriyle birleştirildiğinde mevcut araştırmanın ulusal ve uluslararası yerindeliği daha iyi anlaşılmaktadır. Bu nedenle yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesinin alanyazında önemli bir boşluğu doldurabilecek, araştırmacılara, politika yapıcılarına ve uygulayıcılara katkı sunabilecek bir bilimsel etkinlik olacağı düşünülmektedir. Bunun için mevcut araştırmada "Yönetici rollerinin yordadığı örgüt iklimi, öğretmenlerin duygusal emek düzeyini yordar." hipotezi test edilmiştir.

Yöntem

Mevcut çalışmada korelasyonel araştırma yöntemlerinden yordayıcı desen kullanılmıştır. Bu desenin değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına uygunluğu benimsenmesinde etkili olmuştur. Zira *korelasyonel araştırmalar*, en az iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bunun derecesinin belirlenmesi, *yordayıcı desen* ise bağımsız değişkende meydana gelen değişimlerin bağımlı değişken üzerindeki istatistiksel değişimlerinin açıklamasında kullanılmaktadır (Pallant, 2005).

Araştırma hedef evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş'taki 4632 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Saunders ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen örneklem belirleme tablosu kullanılarak bu evreninin

α=.05 anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 370 öğretmen tarafından temsil edilebileceği varsayılmıştır. Bu temsilin alt gruplara yansıtılması için tabakalı örnekleme tekniğinden yararlanılmış ve 535 öğretmenin görüşüne erişilmiştir.

Katılımcıların yönetici rollerine ilişkin görüşlerine ulaşmak için Mavi ve Özdemir (2020) tarafından geliştirilen üç alt ölçekli-31 maddeli [*insan katmanı* (*IK*), *bilgi katmanı* (*BK*) ve *eylem katmanı* (*EK*)] *Yönetici Rolleri Ölçeği* (*YRÖ*); örgüt iklimine ilişkin görüşlerine ulaşmak için Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilip Kavgacı (2010) tarafından Türkçeye kazandırılan dört boyutlu-25 maddeli (*destekleyici, samimi, sınırlayıcı* ve *yönlendirici davranışlar*) *Örgüt İklimi Tanılama Ölçeği* (*ÖİTÖ*); duygusal emeğe ilişkin görüşlerin ulaşmak için Diefendorff ve diğ. (2005) tarafından geliştirilip Basım & Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan üç boyutlu-13 maddeli (*yüzeysel* ve *derinden davranış* ve *samimi duygu*) *Duygusal Emek Ölçeği* (*DEÖ*) kullanılmıştır. Hacettepe Üniversitesi, Millî Eğitim Bakanlığı ve ölçekleri geliştiren ilgili araştırmacılar ile gerekli yazışmalar yapılmıştır. Veriler Şubat-Mart 2020'de toplanmıştır.

Araştırma verileri *M*Plus 8.3 ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle kayıp/aykırı değerler gözden geçirildikten sonra veri seti Harman's Single Factor Test'le ele alınmış, yanlılık sorunu olmadığı görülmüştür (*R2*<.50). Ardından normallik incelemeleri için veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri ele alınmış -1.5 - 1.5 aralığında olan bu değerlerin uygun aralıkta olduğu sonucuna varılmıştır (Tabachnick & Fidell, 1996). Daha sonra veri setinin Mahalanobis değerleri incelenmiştir. Böylece 13.82'den küçük değerler üreten veri setinin normal dağılım gösterdiğine ilişkin kanaat (Pallant, 2005) güçlendirilmiştir. Bu işlemlerin ardından verilerin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ele alınmıştır. DFA sürecinde model uyum indekslerinin NFI, NNFI, IFI, RFI için .90'dan; CFI için .95'ten; GFI ve AGFI için .85'ten küçük olmaması; RMR ve REMSEA için en az .50-.80 aralığında yer alması benimsenmiştir (Schumacher & Lomax, 2004). Sonuçlar bu kriterlerin sağlandığını, veri toplama araçlarının geçerli olduğunu göstermiştir. Ayrıca Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı *YRÖ* alt ölçeklerinden *IK* için .97, *BK* için .93, *EK* için .95; *ÖİTÖ* için .88; *DEÖ* için .82 olarak hesaplanmış ve tüm ölçeklerin güvenilir olduğu görülmüştür (Pallant, 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın hipotezi olan *yönetici rollerinin yordadığı örgüt iklimi, öğretmenlerin duygusal emek düzeyini yordar*, bir yapısal regresyon modeliyle sınanmıştır. Bu kapsamda önce değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar yönetici rollerinin, örgüt iklimiyle pozitif yönlü-yüksek düzeyde (r=.72, p<.01) ve *samimi duygu*yla pozitif yönlü-düşük düzeyde bir ilişkiye (r=.17, p<.01) sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yönetici rollerinin *yüzeysel davranış* (r=.01, p>.05) ve *derinden davranış* (r=.05, p>.05) ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Örgüt iklimi, *derinden davranış* (r=.11, p<.05) ve *samimi duygu* (r=.17, p<.01) ile pozitif yönlü-düşük düzeyde ilişkiye sahiptir. Ancak örgüt iklimiyle *yüzeysel davranış* arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=.05, p>.05). *Yüzeysel davranış*, *derinden davranış*la pozitif yönlü-düşük düzeyli (r=.28, p<.01), *samimi duygu*yla negatif yönlü-düşük düzeyli bir ilişkiye (r=-.23, p<.01) sahiptir. *Derinden davranış*, *samimi duygu*yla pozitif yönlü-düşük düzeyli bir ilişkiye sahiptir (r=.18, p<.01). Bu sonuçlar, öğretmenlerin duygusal emeğinin, yönetici rolleri tarafından yordanan örgütsel iklimi tarafından yordanabileceğini gösteren araştırma hipoteziyle örtüşmektedir. Nitekim yapısal regresyon modeli incelendiğinde, yönetici rollerinin örgüt ikliminin yordayıcısı olduğu görülmektedir (β=.74, R2=.52, p<.001). Benzer şekilde örgüt iklimi, *derinden davranış*ın (β=.11, R2=.01, p<.05) ve *samimi duygu*nun (β=.17, R2=.03, p<.001) yordarken *yüzeysel davranış*ı yordamamaktadır (β=.05, p>.05). Bu bulgu, yönetici rollerinin yordadığı örgütsel iklimin, duygusal emeği yordadığını ve araştırma hipotezini doğrulandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici rolleri, örgüt iklimi, duygusal emek, öğretmen

Kaynakça

Ashforth, B.E.,&Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review, 18*(1), 88-115.

Basım, H.N.,&Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi, 19*(1), 77-90.

Bock, G.W., Zmud, R.W., Kim Y.G.,&Lee, J.N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly, 29*(1), 87-111.

Cheng, C., Bartram, T., Karimi, L.,&Laggat, S.G. (2013). The role of team climate in the management of emotional labour: Implications for nurse retention. *JoAN, 69*(12), 2812-2825.

Diefendorff, J.M., Croyle, M.H.,&Grosserand, R.H. (2005), The dimensionality, and antecedents of emotinal labor strategies. *JoVB, 66*, 339-357.

Glisson, C. (2007). Assessing, and changing organizational culture, and climate for effective services. *RoSWP, 17*(6), 736-747.

Halpin, A.W.,&Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center.

Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California.

Janicijevic, R. (2012). The influence of organizational culture on organizational preferences towards choice of organizational change strategy. *Economic Annals, 57*(193), 25-51.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (278037) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi], UTM.

Lunenburg, F.C.,&Ornstein, A.C. (2011). *Educational administration: Concepts, and practices.* Nelson.

Madanayake, O.C. (2014). *Managerial roles in top management support for information tecnology, and system projects* (4238) [Dissertation, University of Wollongong], UWC.

Mavi, D. (2020). Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere dönük öğretmen görüşleri (664550) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi], UTM.

Mavi, D.,&Özdemir, M. (2020). Yönetici rolleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalısması. *Ahi Evran Üniversitesi SBE Dergisi, 6*(33), 940-959.

Mintzberg, H. (1973). *Nature of managerial roles*. Harper&Row.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler.

Nyanjom, J.,&Naylor, D. (2021). Performing emotional labour while teaching online. *Educational Research*, 63(2), 147-163.

Ozdemir, N. (2019). Principal leaderhip, and students' achievement: Mediated pathways of professional community, and teachers' instructional practices. *KEDI Journal of Educational Policy, 16*(1), 81-104.

Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (12th ed.). Allen&Unwin.

Payne, R.L.,&Mansfield, R.M. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchical position. *ASQ, 8*(4), 515-526.

Saah, P. (2017). *Exploring Mintzberg's managerial roles of academic leaders at a selected higher education institution in South Africa* (24425643) [Thesis, North-West University], BIR.

Saunders, M., Lewis, P.,&Thornhill, A. (2006), *Research methods for business students* (4th ed.), Prentice Hall.

Schumacher, R.,&Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to SEM*. Psychology.

Tabachnick, B.G.,&Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. Harper&Row.

Tengblad, S. (2006). Is there a new managerial work? A comparison with Henry Mintzberg's classic study 30 years later. *JoMS, 43*(7), 1437-1461.

Werang, B.R.,&Lena, L. (2014). Principals' managerial skills, school organizational climate, and teachers' work morale at state senior high schools in Merauke regency -Papua-Indonesia. *International Journal of Science and Research, 3*(6), 691-695.

Yao, X.,Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F.,&Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*, 12505-12517.

Yabancı Diller Hazırlık Okulunda Yükselen Çığlık: Yönetici Sessizliği

Niyazi Ağaoğlu

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Akademisyenlerin yöneticilerine karşı sergiledikleri sessizlik davranışı, literatürde birçok araştırmaya konu olsa da, tam tersi durum, yöneticilerin astlarına karşı sessiz kalma tercihi, üzerinde durulması ve düşünülmesi gereken bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticinin, astın görev, sorumluluk ve davranışına dair gerçek düşünce ve eleştirilerini açıkça konuşmaması, yetkisini kullanması gerektiği durumlarda zaman zaman sessiz kalma davranışı sergilemesi yönetici sessizliği olarak tanımlanmaktadır (Çakıcı ve Aysen, 2014). Elinde emir verme, yaptırım ve buna benzer birçok yetki gücü olan yöneticilerin, astlarına karşı özellikle yaptıkları görev, sorumluluk ve davranışlarına ilişkin sessizliğini korumaları veya açıkça ifade etmemeleri yadsınabilir. Ancak, Chester Barnard'a göre otoritenin sağlanması yetki sahibi kişiden ziyade, otoritenin yöneltildiği astların kararıyla yakından ilgilidir. İşbirliği, iletişim ve amaç birliğinin yöneticinin temel fonksiyonları olduğunu belirten Barnard, otoritenin özellikle aşağıdan yukarıya olduğunu söylemiştir (Gazell, 1970). Böylece yöneticinin, örgüt üyelerinin kabulünden ve benimsemesinden etkilendiği; yetkinin, astların emirlere uyup uymamasına ve onları kabulüne bağlı olduğu söylenebilir.

Victor Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Teorisi'ne göre, bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan sebepler, bireyin kendi kişisel özellikleri ve çevresel koşulların etkisi ile belirlenir ve yönlendirilir (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Böylece birey, amacı memnuniyeti en üst düzeye çıkarmak ve sorunu en aza indirgemek olan alternatif davranışlar arasında bilinçli seçimler yapar. Yönetici açısından düşünüldüğünde daha önce astını açıkça uyarmış olup istenilen sonucu alamamış bir yönetici, bu deneyime dayanarak astında bir davranış değişikliği yaratacağına dair beklentisini değiştirerek sorunu görmezden gelme yoluna gidip sessiz kalmayı tercih edebilir. Bununla beraber, yönetici sessizliğinin bir diğer nedeni de tekrar tekrar uyardığı halde astın aynı davranışında ısrar etme durumunun, diğer işgörenler arasında otoritesinin sarsmadan kaynaklı imaj kaybına neden olacağı korkusu olabilir. McClelland ve Burnham (2003), bireyin başarı, güç ve bağlanma ihtiyaçlarından birinin daha çok benimsenmesi ya da öne çıkması iş hayatını etkilediğini savunmaktadır. Bir yöneticinin ilişki ihtiyacının çok güçlü olması yönetsel tarzını olumsuz etkilemektedir. Çünkü bu yöneticiler, herkesle iyi geçinmek isterler ve kişilere istisna yapmaktan çekinmezler. Sosyal faaliyetlerden zevk alırlar, bir gruba ait olmak ve başkaları tarafından sevilmek isterler (McClelland ve Burnham, 2003). Böylece, ilişki ihtiyacı yüksek yöneticilerin astları ile arkadaşlık ilişkisini bozmama adına olumsuz davranışlarına yetkisi olmasına rağmen sessiz kalmayı tercih edebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, yöneticilerin ve altındaki akademisyenler arasındaki sessizliğin ne düzeyde olduğu, yöneticilerin sessizliğinin altındaki daha farklı nedenlerin neler olduğu tartışma konusu edilebilir.

Sessiz kalmanın ilk etapta günü kurtarma güdüsü ile olumlu sonuçları olabileceği düşünülse de uzun vadede örgüt üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Sessizliğin örgütsel sonuçları; çalışanların fikri katkılarının kullanılamaması, sorunların hasıraltı edilmesi, olumsuz geribildirimden kaçınılması, bilgilerin filtrelenmesi ve sorunlar karşısında tepkisiz kalınması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu gibi davranışlar sağlıklı karar almayı, gelişmeyi ve iş verimi artışını engelleyebilmektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Bu hususta, durum çalışması tarzında yapılacak bu araştırmada, bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Hazırlık Okulunda yönetici sessizliğinin nedenlerini geniş çapta ve derinlemesine irdelemenin yanı sıra sessizliğin algılanan risklerinin saptanması hedeflenmiştir. Bu araştırma, literatürde yaygın olarak ele alınan astların örgütteki sessizliğinden ya da kamudaki yöneticilerin sessizliğinden farklı olarak özellikle vakıf üniversitesinde görev yapan yöneticilerin sessizliğinin nedenlerine odaklanması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırma yöntemi bir olguyu ilgili kişilerin bakış açısından derinlemesine incelemeyi ve ilgili sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Hazırlık Okulu'nda yönetici görevinde bulunan akademisyenlerin hangi durumlarda astlarına karşı sessiz kaldıkları ve bunun nedenlerini ortaya koymak hedeflendiği için bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilecektir. Davey'e (2009) göre durum çalışması; tek bir özel durumun ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 akademik yılında bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Hazırlık Okulu'nda yönetici olarak görev yapan 5 öğretim görevlisi oluşturacaktır. Genel olarak literatür, üniversite örgütünde astların sessizliği üzerine yoğunlaşmakta olduğu için bu çalışma grubuna sadece yönetici olarak görev yapan öğretim görevlileri dâhil edilmiştir. Bu katılımcıların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) bu örnekleme yönteminde, önceden saptanmış olan ölçütlere karşılık gelen durumların çalışılmasının temel alınması gerektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı, çalışma grubuna, astlarına karşı sessiz kalma davranışı gösterip göstermedikleri dikkate alınarak yönetici öğretim elemanları seçilmiştir.

Bu araştırmada, veri toplama amacıyla yönetici sessizliğinin olası nedenleri dikkate alınarak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yönetici pozisyonunda çalışan öğretim görevlileri için hazırlanan form dört ana başlık halinde toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Başlıklardan birincisi yönetici sessizliğinde kurum özellikleri, ikincisi üstün özellikleri, üçüncüsü astın özellikleri ve dördüncüsü de algılanan riskler boyutunu oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, genel odaklanmanın aksine yönetici sessizliğinin altında yatan nedenleri derinlemesine araştırıp ortaya koymaktır. Bu amaçla, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının tercih edildiği bu araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile, bir vakıf üniversitesinin Yabancı Diller Hazırlık Okulu'nda yöneticilik görevinde bulunan müdürüne, program başkanlarına ve koordinatörlerine yönetici sessizliğinin altında yatan nedenlere yönelik sorular yöneltilerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen geçici sonuçlara göre, yönetici sessizliğinin nedenleri kurumsal özellikler, üstün özellikleri, astın özellikleri ve algılanan riskler olmak üzere dört tema altında "performans değerlendirmesinin yetersizliği, yaptırım eksikliği, kurumsal alışkanlıklar, yöneticilik deneyiminin az olması, yöneticinin içedönük olması, astın alınganlık göstermesi, astın yaşça büyük olması ve alanda eğitiminin yüksek olması, örgüt ikliminin bozulma riski ve kötü adam ilan edilme korkusu" bulgularında yoğunlaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yönetici sessizliği, hazırlık okulu, örgüt, durum çalışması

Kaynakça

Çakıcı, A. ve Aysen, B. (2014). Örgütlerde yönetici sessizliği mümkün müdür? Keşifsel bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, 7* (1), 107-125. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/niguiibfd/issue/19754/211459

Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. Tuba Gökçek (Çev.). *Elementary Education Online, 8* (2), 1-3. Erişim adresi: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1669/1505

Gazell, J. A. (1970). Authority-flow theory and the impact of Chester Barnard. *California Management Review, 13* (1), 68-74. doi:10.2307/41164265

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim, 38* (167), 50-64. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1270

McClelland, D.C. ve Burnham, D. H. (2008). *Power is the great motivator*. Boston: Harvard Review Business Classics.

Morrison E.W.ve Milliken F.J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *The Academy of Management Review, 25* (4), 706-725. https://doi.org/10.2307/259200

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

Ağrı'da Göçmenlerin Durumu, Göçmen Öğrencilerin Sosyal Yaşantılarında ve Öğrenim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri(İlkokul ve Ortaokul Düzeyi)

Mehmet Teyfur

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ağrı Türkiye'nin Asya'ya açılan önemli sınır kentlerinden biridir. İran ile olan kara sınırımızın en çok olduğu illerden biri Ağrı'dır. Özellikle İran, Afganistan, Pakistan Türkmenistan ve Özbekistan'dan göç eden o ülke vatandaşları İran üzerinden Türkiye'yi güzergah olarak kullanmaktadırlar. 2022 verilerine göre İkamet izni ile ülkemizde bulunan yabancıların 384'ü Ağrıda bulunmaktadır. Ülkemizde yakalanan düzensiz göçmenlerin en çok geldikleri ülkeler Afganistan Pakistan ve Suriye olduğu görülmektedir. Özellikle Afganistan ve Pakistan'dan gelen düzensiz göçmenler Ağrı ilini kullanmaktadırlar. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin 1347'si Ağrıda bulunmaktadır. Bu rakamlar il nüfusunun % 0,26'sını kapsamaktadır.

Göç insanlık tarihi ile özdeş bir kavramdır. Bir yerde bir hareketlilik varsa ve bu hareketlik ülke sınırları içinde ya da ülkeler arası bir hareketlilik ise oradan göç olgusundan söz edilebilir. Göç olgusu, bireylerin yerleşim yerlerini değiştirerek, hayatlarının bir bölümünü ya da tümünü geçici veya sabit olmak için yapılan coğrafik mekan değiştirmelerdir. Aslında göç çok yönlü bir kavram olduğundan dolayı çeşitli bilim dalları tarafından çalışılmaktadır. Bu alanda çalışma yapanların ortak özelliği göçü yer değiştirme olarak kabul etmeleridir. Göçmenlerin durumuna baktığımızda bu yer değiştirmelerin bireylerin isteği ile olduğu gibi savaş, doğal afet gibi farklı faktörlerin etkisi ile zorunlu olarak da yapıldığı görülmektedir

Göçün çeşitli boyutları vardır. Göçün sosyolojik boyutuna baktığımızda, Erkal'a(2006) göre, başlangıcı ilk insanlara kadar gidebilen göç olgusu; sosyal, ekonomik, politik, dini ya da bırakılmış olan mekanın itici oluşu, gidilen mekanın ise çekiciliği nedenlerinden dolayı, insanların farklı yerlere kendi arzuları ya da birtakım güçlerin etki etmesiyle gelecek yaşamlarını geçirmek için yaptıkları yer değişikliği hareketidir. Göçün psikolojik boyutuna baktığımızda Şahin'e (2001) göre genelde, göç yaşantısının psikolojik sağlık üzerindeki etkisini açıklayan teori ve yaklaşımlar, yeni bir topluma uyum sürecinin ve mekan değiştirmenin gerginlik yarattığı ve tüm çabaların meydana getirdiği stresin göçmenlerin yabancı bir topluma katıldığı andan başladığını ve çok uzun zaman devam ettiğini benimsemektedirler. Akan ve Arslan'a (2008) göre, ekonomik açıdan, göç edilen ülkedeki veya bölgedeki kazancın geride bırakılan ülkedeki/bölgedeki kazanca göre daha iyi olması beklenir.

Beklentilerimizi şekillendiren ise o ülke hakkındaki duyduklarımız, bildiklerimizdir. Doğru bilgilere sahip olmak da doğru karar vermede ve sonuçtan da memnun olmada anahtar rol oynar

İnsanların çeşitli ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların bir bölümü insanlar tarafından kolay karşılanması olanaklıyken bir bölümü ise bireysel çabalarla istenilen düzeyde elde edilmesi olanaklı değil. Bu zor karşılanabilen ihtiyaçların başında sağlık ve eğitim gelmektedir. Bu gibi ihtiyaçların devlet tarafından karşılanması gerekir. Son yıllarda ülkemizde yaşamını sürdüren ve Türk öğrenciler ile beraber eğitim gören göçmen öğrencilerin bir kısmı gelecek yıllarda ülkemizde yerleşim hakkı alarak vatandaşlarımız ile beraber yaşamın her alanını paylaşacaklardır. Bu nedenlerden dolayı onların eğitimi bir Türk vatandaşının eğitimi kadar önem taşımaktadır. Bu çalışma ülkemiz için önemli gündem maddelerinden biri haline gelen göçmen sorunun bir önemli bir boyutu olan göçmen öğrencilerin eğitimi sürecinde aileleri ile beraber yaşadıkları sorunları irdelemek ve bulgulara dayalı çözüm önerileri geliştirmesi bakımından önemlidir.

Göçmen ailelerin durumunun değerlendirilmesi ve göçmen öğrencilere sunulacak eğitim olanağı onların toplumsal uyumlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, Türkiye "de devlet okullarında eğitim gören göçmen çocukların eğitime erişim sürecinde karşılaştıkları sorunları saptamak ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı, Ağrı'da ilkokul ve ortaokul düzeyindeki göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları eğitim sorunlarına yönelik, öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır

1. Göçmenlerin geldiği ülkelerdeki durumları nasıldır
2. Öğretmen görüşlerine göre göçmen ailelerin okul aile ilişkileri nasıldır
3. Öğretmen görüşlerine göre göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunları nelerdir
4. Öğretmen görüşlerine göre göçmen öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunları nelerdir

5. Öğretmen görüşlerine göre göçmen öğrencilerin okul dışında yaşadıkları sorunlar nelerdir
6. Gömen öğrenci ve ailelerinin sorularının çözümü kullandıkları mekanizmalar nelerdir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlere göre göçmen öğrencilerin aile durumlarını ve öğrencilerin sorunlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı araştırmaya katılan kişilerin öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Creswell, 2007).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, katılımcılarla görüşme yoluyla, önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Görüşme formu için literatür derin olarak incelenmiştir. Bu taramalardan sonra sekiz sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların anlaşılır ve amaca dönük olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra iki eğitim yönetimi alanında ve Türkçe alanında çalışmalar yapan bir kişi olmak üzere toplam üç uzmanın görüşüne başvurulmuş başvuru sonucunda madde havuzunda bir soru çıkarılmış kalan altı soruya dayalı olarak görüşme formu oluşturulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2008)"e göre, fenomolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin anlamları ve tecrübeleri ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir.

Bununla birlikte Ağrıdaki göçmenlerin mevcut durumlarına ilişkin Ağrı Göç İl Müdürlüğünde bulunan veriler yasal izinler alınarak kullanılmıştır. Göçmen çocukların eğitimdeki mevcut durumuna dair veriler ise Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan yasal izinlerden sonra öğrencilerin devam ettiği okullarda bu konuda görevlendirilen öğretmenler ile görüşülerek elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Ağrı İl Merkezinde göçmen çocukların bulunduğu bütün okullardır. Bu bağlamda Çalışmaya katılacak öğretmenlerin tespitinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklemedeki maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminin temel amacı, çalışmanın amacına en fazla katkı sağlayabilecek örneklemin seçilmesidir (Patton, 2002)

Verilerin Analizi

Göçmen öğrencilerin aileleri ve öğrenciler ile ilgili yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda daha çok, veriler, kavramlar, semboller ya da benzeri özellikler temelinde kategorize edilerek analiz edilir. Bu çerçevede görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için tematik kodlama yöntemi kullanılmıştır. Kodlama yönteminde, nitel araştırma Kodlama yönteminde, nitel araştırma sonrasında elde edilen veriler anlamlı parçalar haline getirilir ve bu parçalar kavramsallaştırılır (Neuman, 2008). Daha sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından araştırma problemine ilişkin olarak temalara ayırarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Göçmenler, sığınmacılar ya da mülteciler bağlamında eğitimden söz edildiğinde esasen çocuklara ilişkin bir durum betimlenmektedir. Söz konusu hassas grupların içinde de en zayıf ve yüksek risk altındaki grup Çocuklara ilişkin yapılacak her türlü düzenleme ailenin uyumunda yardımcı olacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler göçmen ailelerin toplumsal yaşamda çeşitli sorunlarla baş etmekte zorlanacakları göçmenlerin dil, ekonomi ve aile ile ilgili sorunlarla baş etmek zorunda olduğuna ilişkin sonuçlar elde edileceği beklenmektedir. Göçmen öğrencilerin sınıf içi öğretim etkinliklerini doğru bir şekilde yorumlamaları ve uyum sağlamaları

için Türkçeyi iyi kullanmaları gerekir. Göçmen öğrencilerin akademik başarı düzeyi ve öğrenim görmeye yönelik isteği Türkçe bilmedikleri için dersleri anlamakta zorlanacakları sonuçları beklenmektedir. Göçmenlerin okul içinde ve okul dışında toplum ile ilişki biçimleri onların uyum sağlama ve aile ilişkilerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma sonucunda göçmen çocukların okul içinde ve okul dışında sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlarından onların aile ilişkilerini olumsuz etkileyeceği beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göçmen, Mülteci, Öğrenci

Kaynakça

Akan, Y. ve Arslan, İ. (2008). Göç Ekonomisi (Türkiye Üzerine Bir Uygulama) Bursa: Ekin Basım Yayın

Başarır, F., Çetin, A. ve Sarı, M. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(2), 91-110.

Çatalbaş, G., Sarıtaş, E.ve Şahin, Ü. (2016). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar*. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 208-229.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. Sayı: 153

Ereş, F. (2017). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(2), 17-30.

Erkal, M. (2006). Sosyoloji (Toplum Bilimi), İstanbul: Der Yayınları.

İnce, C. (2016). T*ürkiye bağlamında dış göçler, eğitim sorunu ve toplumsal konumun yeniden üretimi.* Karadeniz, *36,* 293-306.

Kılıç, F. ve Yıldız, M. (2013). Göçle gelen okul öncesi çocukların ilk okuma yazma becerilerine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 212-224.

Parlar, H. (2012). *Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi,* (4), 193-209. Esen Altunay ve Mehmet Dede

Sakız, H. (2016). *Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi.* Göç Dergisi, *3*(1),

Şahin, C. (2001). "Yurt Dışı Göçün Bireyin Psikolojik Sağlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Kuramsal Bir İnceleme" Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2):57-67.65-81.

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: ilk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 1023-1036.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Türkiye'de Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Kullandığı Yetenek Yönetimi Uygulamaları: Meta Sentez Çalışması

Tuğba Zengin
Maltepe Kadir Has Bilim ve Sanat Merkezi

Erkan Tabancalı
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşme ile birlikte gerçekleşen bilgi değişimi ve bilgi akışındaki süratlilik, örgütler arası rekabet koşullarını arttırıcı bir faktör olmuştur. Bunun etkisi işe örgütlerde değişen koşullara en hızlı ve etkili bir biçimde uyum sağlama gerekliliği ortaya çıkmış ve bu gereklilik örgütler için çalışan insanların niteliklerinin ve yeterliliklerinin yeniden gözden geçirilmesine temel oluşturmuştur. Diğer bireylere göre daha üstün yeteneklere sahip olan bireyler örgütler açısından tercih edilir hale gelmeye başlamıştır. İşletmelerde örgütsel amaçlara ulaşmak için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün sağlanması, seçilmesi ve yönetilmesinin yanında yetenekli sahip bireyler tarafından tercih edilebilmek için örgütlerin kendilerini değerlendirmesi ve geliştirmesi doğrultusunda yetenek yönetimi kavramı geliştirilmiştir (Atlı, 2017).

Değişen küresel koşullarda vuku bulan bu rekabet ortamının toplumsal kurumları da etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda toplumsal hayata insan yetiştiren başat kurum olarak kabul edilebilecek olan eğitim kurumlarının da akademik başarı, performans, stratejik hedeflere ulaşma düzeyleri ile ilgili sorumluluklarının artması ve değişmesi söz konusudur. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde birinci muhattabın okul yöneticileri ve öğretmenler olduğu kabul edilmektedir. Buna dayanarak çağın beklentilerine cevap verebilecek nitelikte bir eğitim öğretim için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeteneklerine göre uygun okullara yerleştirilmesi, yeteneklere uygun görev ve sorumlulukların verilmesi, yetenekli çalışanların eğitim örgütüne bağlılığının arttırılmasına yönelik önlemler alınması gibi yetenek yönetimi uygulamaları, eğitim politikalarına yansıtılarak eğitim sisteminin zamanın ruhuna hitap eden yeni anlayışına temel olabilir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında yetenek yönetimi temelinde yapılan bilimsel araştırmaların birlikte ele alınarak analiz edilmesinin ve genel eğilimin ne yönde ve nasıl olduğunun ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bilimsel bir olgu hakkındaki gelişmeleri takip etmenin ve olgunun araştırma ve uygulama sahasındaki durumunu analiz etmenin yöntemlerinden birinin konu ile ilgili yapılan akademik çalışmaları incelemek olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada yetenek yönetimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri ve bilimsel makaleleri incelemek üzere nitel araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçları kullanılarak yapılan, algı ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve tüm yönleri ile ele alındığı araştırma"dır. Araştırmada verilerin toplanması ve analiz edilmesinde meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta sentez, belli bir konu ile ilgili yapılan sentezlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Bair, 1999; Strobel von Barneveld, 2009). Meta sentez araştırmalarında nicel ve nitel veriler birlikte ele alınarak tematik olarak analiz edilebilir. Amaç, konu ile ilgili araştırmacılara ve uygulayıcılara bilgi vermek olup net, kesin ve sınırları belli bir sonuca ulaşma hedefi yoktur. Daha ziyade konu ile ilgili var olan durumları, belirsizlikleri, muğlak durumu ve çelişkili yönleri ortaya çıkarmaktır (Dinçer, 2018).

Araştırma evrenini ve örneklemini eğitim yönetimi alanında yetenek yönetimi konusunda Türkiye'de 2012 ve 2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler ve hakemli dergilerde yayımlanmış olan bilimsel makaleler oluşturmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumları'na ait ulusal tez merkezi üzerinden ve ulusal hakemli dergileri yayımlayan veri tabanlarından tarama yapılmış 12 adet araştırmanın tamamına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi ile ilgili Türkiye'de 2012 yılından itibaren çeşitli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır: Yapılan araştırmalarda temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimde eğitim örgütlerinin yönetiminde yetenek yönetimi ile ilgili sistemli bir politika, planlama ya da uygulama olmadığı tespit edilmiştir. Ancak eğitim yöneticilerinin kurum stratejik planlamaları doğrultusunda yetenekli bireyleri örgüte çekmek, örgütte tutumak, örgütteki bireylerin yeteneklerini geliştirmek amacıyla birtakım uygulamalar gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak

eğitim kurum yöneticilerinin mevzuat ile ilgili sınırlar ve sınırlılıklar nedeniyle yetenek yönetimini uygulamada güçlük çektikleri belirlenmiştir.

Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi stratejilerinin uygulanmasının çalışanlarda motivasyon, liderlik, özyeterlik inancı, akademik beceri gibi kişisel özellikler ile örgütsel bağlılık ve örgütsel güven gibi örgütsel dinamikleri olumlu etkilediği, örgütsel yabancılaşmayı ise olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında verilerin analizi ve temaların oluşturulması devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yetenek Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Eğitim.

Kaynakça

Akar, F. (2012). *Yetenek yönetiminin bazı Türk üniversitelerinde uygulanmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüş ve önerileri.* (Tez no. 311783) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi Ankara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Atlı, D. (2017). *İnsan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu yetenek yönetimi.* Abaküs Yayınları.

Aydın Gülbahar, Ç. (2019). *Özel okullarda görev yapmakta olan yöneticilerin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez no. 582043) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Aytaç, T. (2015). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yetenek yönetimi yaklaşımına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies (Elektronik), 10*(7), 125-148.

Bair, C. R. (1999). Meta-synthesis: A new research methodology. The Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. San Antonio, Texas, (ERIC document no. ED 473866).

Becerikli, E. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı proje okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile ilgili görüşleri* (Tez no. 581211) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Cebeci, Y. (2019). *Özel okullarda öğretmenlere yönelik yetenek yönetimi uygulamaları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no. 579448) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Çelikay, P. (2019). *Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yetenek yönetimi becerileri ile ilişkisi* (Tez no.668658) [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Dağ, S. (2018). *Özel okullarda iş doyumu ve örgütsel güvenin yordayıcısı olarak yetenek yönetimi* (Tez no. 520130) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *7*(1), 176-190.

Gök, M. (2020). *Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi* (Tez no. 649730) [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Günbey, M. (2016). *Yetenek yönetimi ile ilgili üniversite yönetici ve akademik personelinin görüşleri* (Tez no. 446036) [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Gündüzalp, S. (2016). *Üniversitelerde yetenek yönetimi kapsamında yetenek havuzu oluşturmaya yönelik bir model önerisi* (Tez No. 445652) [Yayımlanmış Doktora tezi Fırat Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Strobel, J. &van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 3(1), 44-58.

Tabancalı, E., & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *International Journal of Social Science*, *25*, 139-156. Doi: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2336

Yarar, Z. (2018). *Okullarda yetenek yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Tez no. 526134) [Marmara Üniversitesi Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Yel, H. (2019). *Üniversitelerde yetenek yönetimi uygulamaları ve akademik performans ilişkisi* (Tez no. 601578) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

'Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Doğrulanması: Türkiye Örneği Uygulaması

Elif Dasci Sonmez
Aksaray Üniversitesi

Necati Cemaloğlu
Gazi Ünivertsitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul etkililiği hakkında yapılan birçok çalışmada, okul liderliğinin, öğretmenlerin öğretme kalitesi ve mesleki gelişimi üzerinde zincirleme bir etkisi olduğuna ilişkin ampirik kanıtlar yer almaktadır (Hallinger vd., 2019; Leithwood vd., 2010). Okul liderliğinin, öğretmenlere dokunan veya okul kültürünü şekillendiren yapılar yoluyla, öğrencilerini dolaylı bir şekilde etkileyebildikleri böylece okul çıktılarının iyileştirilmesinde önemli bir role sahip oldukları ifade edilmektedir (e.g. Hallinger, 2003). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretimsel süreçlerdeki liderlik rolü, geçmişten günümüze birçok bilim adamı tarafından merak edilmeye ve araştırılmaya devam etmektedir. Gumus ve diğerleri (2016), 1980'den 2014'e kadar eğitim liderliği modelleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretim liderliği kavramının 1980'den 1995'e kadar alana hâkim olduğunu, ancak 1990'ların ortalarında dönüşümcü liderliğe evrildiğini, 2010'lardan itibaren tekrar odak noktası haline geldiğini ifade etmektedirler. 21. yüzyılda ise okul yöneticileri, öğretim liderleri olarak kabul edilmektedir (Louis vd., 2010).

Öğretim liderliği kavramı, 21. Yüzyıla kadar geçen süreçte ele alınırken üzerinde uzlaşılan ortak bir nokta söz konusudur: Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin tüm öğrenciler için öğretme ve öğrenmeyi geliştirme amacını yansıtmaktadır (Neumerski vd., 2018). Çünkü öğrenci başarısı ve okul gelişimi hedeflerine ulaşma açısından öğretim liderliğinin etkililiği kanıtlanmıştır. Ancak, yapılan bazı araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretim liderliği sergileme beklentileri ile mesleki uygulamaları arasında önemli bir boşluk olduğunu ortaya koymaktadır (Aas & Brandmo, 2016; Hallinger & Murphy, 1985). Bunun yanı sıra bazı yöneticiler, öğretim kalitesinin iyileştirilmesi ve öğrencinin öğrenmesini, okuldaki rollerinin merkezi bir bileşeni olarak görürken, bazı yöneticiler öğretme ve öğrenmeyi ikincil öneme sahip konular olarak görmeye devam etmektedir. Bununla birlikte, farklı ülkelerdeki okul yöneticilerinin kendi rollerini nasıl algıladıklarına ve hayata geçirdiklerine dair varsayımlarının, öğretim liderliği hakkındaki araştırmaların ulusal bağlamda incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Aas & Brandmo, 2016).

Batı kültürü bağlamında öğretimsel liderliği değerlendirmek için Hallinger and Murphy (1985) tarafından geliştirilen Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) ve çerçevesi sıklıkla kullanılmaktadır (Hallinger & Wang, 2015). Bunun yanı sıra PIMRS çerçevesinin, İspanya (Fromm vd., 2017), Çin (Shengnan & Hallinger, 2021), Malezya (Thien, 2020) ve Türkiye (Bellibas vd., 2016) gibi ülkelerdeki çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Buna rağmen, ABD dışında PIMRS'i doğrulamak için çok az araştırmacı tarafından adımlar atıldığı raporlanmaktadır (Hallinger & Wang, 2015). Bunun yerine bilim adamları, onaylanmış bir aracın "basit çevirisinin" araştırmaları için yeterli olduğunu varsayma eğilimindedirler ve bu yaklaşım, PIMRS ve diğer ölçekler için küresel kullanımında araştırma kalitesine bir tehdit olarak nitelendirilmektedir (Fromm vd., 2017). Ölçeğin basit çevirinin ve hatta doğrulamanın ötesine geçilmesi gerekmektedir. Çünkü okul liderliği hakkındaki çalışmaların ülke ve/veya okul bazında farklılık göstermesi olağandır; çünkü okul liderliği bağlamsaldır, durumsallık içerir (Miller, 2018). Bir ülkede olumlu sonuçlar doğuran bir okul liderliği yaklaşımını benimsemek, okul bağlamındaki farklılıklar nedeniyle çok sayıda zorluğu beraberinde getirebilmektedir (Clarke & O'Donoghue, 2017).

Bu çalışmada, Türkiye'deki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türk okul yöneticilerinin içinde bulundukları kültürel ve yasal bağlam dikkate alınarak geliştirilen ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu nedenle, geliştiren ölçme aracının, öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik literatüre Türkiye perspektifiyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği (ÖLDÖ) geliştirme sürecinde şu adımlar izlenmiştir: (I) Pilot anketin hazırlanması, (II) Pilot anketin uygulanması, (III) Pilot sonuçların analizi ve revizyonu, (IV) Gözden geçirilmiş anketin uygulanması ve (V) Gözden geçirilmiş anketin sonuçlarının analizi. Ayrıca, ölçme aracı, çeşitli ortamlarda ve koşullarda iyi çalışabilecek, geçerli, güvenilir, tarafsız, sonuçların doğru ve yararlı raporlanmasını sağlayabilecek, biçimlendirici amaçlar için tanısal profiller verebilecek, liderliğin gelişiminde zaman içindeki ilerlemeyi ölçebilecek ve önemli sonuçları tahmin edebilecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu yönüyle süreç, Eğitimsel ve Psikolojik Test Standartları rehberliğinde yürütülmüştür (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education [NCME], 1999).

Araştırmanın evrenini resmî ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Pilot çalışmanın örneklemi, Türkiye'de kabul alan 121K651 numaralı "Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı ile Okulların Depreme Karşı Dirençliliğin Artırılması" başlıklı TÜBİTAK 1001 Projesi kapsamında, İstanbul'un Avcılar ve Beylikdüzü Merkez İlçelerinde görev yapan öğretmenler arasından amaçlı olarak seçilmiştir. Bu nedenle projedeki hedef kitleyi oluşturan bu ilçelere 211 anket çevrim içi form olarak gönderilmiş, 180 adet form %85,3'lük bir yanıt oranı ile kullanılabilir verilerle geri dönüş yapılmıştır. Katılımcıların yaklaşık dörtte üçü kadın (n=140; %77,8), dörtte biri erkektir (*n*=40; %22,2) ve yaş ortalaması 37'dir (23-61 yaş aralığında).

Pilot çalışmanın ardından ana çalışma, İstanbul'un Avcılar, Beylikdüzü, Fatih ve Güngören İlçelerinde görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Bu dört merkez ilçede 1,304 öğretmene gönderilen çevrim içi anketlerden 1,100 adeti doldurulmuştur (%84.4 geri dönüş oranı). Katılımcıların yaklaşık dörtte üçü kadın (*n*=782; %71,1), dörtte biri ise erkektir (*n*=318; %28.9). Yaş ortalamaları 37'dir (21-64 yaş aralığında).

Ölçme aracı geliştirmenin ilk aşaması, araştırma literatürünün (Daresh & Ching-Jen, 1985; Hallinger & Murphy, 1985; Sisman, 2016) kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve kavramsal çerçevenin oluşturulmasıyla başlamıştır. Kavramsal çerçeve, ölçme aracının odak noktasındaki öğretimsel liderlik davranışlarını temsil edebilmesi için öğretimsel liderlerin özelliklerini, becerilerini ve okul bağlamında ve ulusal bağlamla kesişen yönlerini içermektedir. Ayrıca öğretimsel liderlik davranışları açısından ölçme aracına verilecek cevapları sübjektiflikten uzak objektif yanıtlar alabilmek için okul yöneticilerinin kendilerine sormak yerine, öğretmen formu oluşturulmasına karar verilmiştir.

Hem pilot hem ana çalışmada, *ÖLDÖ*'deki maddeler arasındaki temel yapıyı ortaya çıkarmak için verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ancak ana çalışmada faktör analizi yapabilmek için 1,100 öğretmenden toplanan veriler rastgele iki alt örneğe bölünmüştür (=550, =550). alt örneğine AFA, alt örneğine doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Tanımlayıcı istatistikler, AFA ve güvenilirlik analizleri SPSS 18 kullanılarak ve DFA ise LISREL 8.80 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticiliği alanındaki eğitim bilimciler ve politika yapıcılar tarafından, okul yöneticilerinden öncelikle tüm öğrenciler için öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye odaklanan çok çeşitli faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir (Hallinger & Murphy, 1985; Shaked vd., 2021). Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmek için tasarlanmış bir ölçek olan *ÖLDÖ*'yi Türkiye örnekleminde geliştirmek ve doğrulamaktır (yani, öğretimin yönetimi ve mesleki gelişim açısından). Elde edilen bulgular, *ÖLDÖ*'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Analizler özellikle ölçeğin iki faktörlü ve 28 maddeden oluşan yapısını desteklemektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmenlerin *ÖLDÖ* algılarına dayanmaktadır ve liderlik araştırmalarının doğasında olduğu gibi, öğretimsel liderlik araştırmalarının ulusal bağlamdaki durumsal farklılıklarını desteklemektedir. Literatürde sıklıkla kullanılan Daresh ve Ching-Jen'in (1985) ve Hallinger ve Murphy'nin (1985) ölçme araçlarına kıyasla daha az faktörlü yapıya sahiptir. Bu çalışmanın kavramsal çerçevesine temel oluşturan ölçme araçlarında "okul misyonunun ve öğretim programının belirlenmesi" boyutları bulunmaktadır. Mevcut çalışmayı anlamlı kılan durumsallık burada ön plana çıkmaktadır. Türkiye'de öğretimsel liderlik hakkında yapılan çalışmalarda okul misyonunu (Akdogan, 2012) ve öğretim programını belirlemede (Turkoglu & Cansoy, 2018) yöneticilerin sıkıntı yaşadığı raporlanmıştır. Bu bulgu, merkezi eğitim sistemine sahip ülkelerde yapılan çalışmalarla uyumludur (e.g. Fromm vd., 2017).

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Öğretim Liderliği, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik

Kaynakça

Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership: The contemporary Norwegian context of school leadership. *Journal of Educational Administration, 54*(1), 92-110. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2014-0105

Akdogan, B. (2012). *İlköğretim okullarında hazırlanan stratejik planlar ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council for Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological tests.* Washington, DC: American Educational Research Organization.

Bellibas, M.S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W.C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research, 75*(1), 115–133.https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.002

Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context. *British Journal of Educational Studies, 65*(2), 167-182.

Daresh, J.C., & Ching-Jen, L. (1985). *High schools principals' perceptions of their instructional leadership behavior.* ERIC.

Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., & Wang, W.C. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(3), 419–444. https://doi.org/10.1177/1741143215617948

Gumus, S., Bellibas, M.S., Esen, M., & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership, 46,* 25-48.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflection on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352.https://doi.org/10.1080/0305764032000122005

Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 49*(3), 341-357.https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217-247.

Hallinger, P., & Wang, W.C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale.* Springer.

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 671-706.https://doi.org/10.1177/0013161X10377347

Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., & Anderson, S.E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings Learning from Leadership Project.* St. Paul: University of Minnesota.

Miller, P. W. (2018). *The nature of school leadership.* Palgrave Macmillan.

Neumerski, C.M., Grissom, J.A., Goldring, E., Rubin, M., Cannata, M., Schuermann, P., & Drake, T. A. (2018). Restructuring instructional leadership: How multiple-measure teacher evaluation systems are redefining the role of the school principal. *Elementary School Journal, 119*(2), 270-297.

Shaked, H., Benoliel, P., & Hallinger, P. (2021). How national context indirectly influences instructional leadership implementation. *Educational Administration Quarterly, 57*(3), 437-469.https://doi.org/10.1177/0013161X20944217

Shengnan, L., & Hallinger, P. (2021). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(2), 214–233. https://doi.org/10.1177/1741143219896042

Sisman, M. (2016). Şişman© öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(3), 375-400.https://doi.org/10.14527/kuey.2016.015

Thien, L.M. (2020). Psychometric analysis of a Malay language version of the Principal Instructional Management Rating Scale. *Educational Management Administration & Leadership.* Advance online publication. https://doi.org/10.1177/1741143220942514

Turkoglu, M.E., & Cansoy, R. (2018). Instructional leadership behaviors according to perceptions of school principals in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5),36-53.https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.003

Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Covıd-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

Abidin Dağlı
Dicle Üniversitesi

Sibel Eyison
MEB

ÖZET

Problem Durumu

COVID-19 salgını dolayısıyla dünyanın pek çok ülkesindeki üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmiş, 26 Mart 2020 tarihinde Dünya genelinde 182 ülkede okullar tamamen kapatılmıştı. Türkiye'de 12 Mart 2020 tarihinde tüm kademelerde COVID-19 salgını sebebiyle eğitime ara verildiği duyurulurken, yükseköğretim kurumlarında 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitime başlandı. Uzaktan eğitim; zamanın ve mekânın sınırlarını ortadan kaldırarak, bireylerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemesini destekleyen eğitimlerin, eğitim materyallerinin ve kaynaklarının elektronik ortamda katılımcılara sunulduğu etkili bir yöntem olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı, literatür taramasıyla elde edilen veri ve bilgileri temel alarak; üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar bu sorunların çözümüne ilişkin önerilere yer vererek genel bir durum değerlendirmesi yapıp bu konuda bazı öneriler ileri sürmektir.

Yöntem

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi temel nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar .Bu tür araştırmada ihtiyaç duyulan veri gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edilebilir. Bu analiz türünde veri kaynağı olarak hangi dokümanların kullanılabileceği araştırma problemine göre belirlenmektedir. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlardan bazıları; ders içeriklerinin yetersiz olması, uygulamalı derslerin gerçekleştirilememesi, internet ve teknolojiden kaynaklı teknik sorunlar, öğretim üyeleriyle iletişim sorunları, evde uygun ders çalışma ortamının olmaması (Han ve Demirbilek, 2021), uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilere katkı sağlamaması (Altuntaş, Başaran, Özeke ve Yılmaz, 2020), eğitimin etkililiğinin düşük ve etkileşiminin yetersiz olması (Aksoy, Bozkurt ve Kurşun, 2021), tıp öğrencilerinin %76,5'inin pratik uygulama yapamamanın eksikliğini duyduğunu (Karagöz, Ağadayı ve Başer, 2020). internete ve eğitmene ulaşamama ve sosyal olarak yalıtılmış hisse kapılma gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Bu bağlamda bundan sonraki dönemler için bu uygulamalardan ders çıkartarak, üniversiteler öğrencilerinin uzaktan öğrenme içeriklerine erişim araçlarına ve imkânlarına sahip olma durumlarını belirlemeli ve ihtiyaçların karşılanması için daha somut tedbirler almalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye ve karşılamaya yönelik takip sistemleri oluşturmalı, gerektiğinde burs/kredi seçenekleri geliştirmelidir. Arıca üniversitelerde; teknolojik hazırbulunuşluk, içerik hazırbulunuşluğu, pedagojik hazırbulunuşluk, izleme ve değerlendirme hazırbulunuşluğu sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Koronavirüs, Covid-19, Pandemi, Uzaktan Eğitim, Üniversite.

Kaynakça

Aksoy, D. A., Bozkurt, A. ve Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim Öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF),* 5(3), 285-308.

Altuntaş, E.Y., Başaran, M., Özeke, B. ve Yılmaz, H. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi,* 3(2) 8-23.

Han, F. ve Demirbilek, N. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Salgını Süresince Yürütülen Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS),* 12(44), 182-203

Karagöz. N., Ağadayı, E. ve Başer, Duygu Ayhan. (2020). Bir Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Pandemide Uzaktan Eğitim İle İlgili Davranışları ve Sorunları Pandemi Sürecinde Tıp Eğitimi. *Jour Turk Fam Phy.* 11 (4), 149-158.

Serçemeli, M. ve Kurnaz, Ersin. (2020). Covıd-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi,* 4 (1), 40-53.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Eğitim Kurumlarında Öğretmen Liderliği

Abidin Dağlı
Dicle Üniversitesi

Sibel Eyison
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim bilimlerinde en çok araştırma yapılan ve tartışılan konulardan biri olan liderlik, bir grubu motive ederek, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme becerisidir. Tarihsel süreç içinde yaşanan bireysel, toplumsal ve teknolojik değişimlerin liderlik kuramlarının da gelişimini etkilediği görülmüştür. Eğitimin temel hedefi olan istendik yönde değişim; yalnızca yöneticilerle değil nitelikli lider öğretmenlerle bütün olarak gerçekleşebilir. *Öğretmen liderliği;* birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimini sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır (Bakioğlu, 1998; Orhan, 2020). Yılmaz (2018) *öğretmen liderliğini;* öğretmen-yönetici ilişkisinin etkileşimli bir sürece dönüştüğü, öğretmenlerin sınıflarının dışına çıkarak tüm paydaşlarla karşılıklı etkileşim ve paylaşım yoluyla öncü davranışlar sergiledikleri bir süreç olarak değerlendirirken; Canlı (2011: 36) ise *öğretmen liderliğini,* eğitimde meydana gelen değişimleri okul ve sınıf düzeyinde gerçekleştirebilme, değişimleri izleyerek kendini geliştirebilme, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşarak meslektaşlarının gelişimlerine yardım etme ve meslektaşlarını destekleme, öğrencilerin etkin olarak öğrenmesini sağlama ve öğrencilerinde liderlik özellikleri oluşumunu teşvik etme yeteneği olarak açıklar. Lider öğretmen; öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilme, okul etkinliklerinde işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve geliştirebilme yeterliliğidir(Ayvalı, 2021). Bu çalışmanın amacı, literatür taramasıyla elde edilen veriler doğrultusunda; eğitim örgütleri dediğimiz eğitim kurumlarda öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili sahip olmaları gereken özellikleri ve bu özelliklerin gelişimini engelleyen nedenleri ortaya çıkartıp genel bir durum değerlendirmesi yapıp bu konuda bazı çözüm önerileri sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi temel nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar .Bu tür araştırmada ihtiyaç duyulan veri gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edilebilir. Bu analiz türünde veri kaynağı olarak hangi dokümanların kullanılabileceği araştırma problemine göre belirlenmektedir. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında lider öğretmenlerin sahip oldukları liderlik özelliklerinin; iyi iletişim kurma, problem çözme, yenilikleri takip etme, öğrendiklerini paylaşma, fikirlerini açıkça ifade etme, başkalarını yönlendirme, mesleki yeterlilik, inisiyatif alma vs. şeklindedir. Öğretmen liderliğinin önündeki engellerin ise; okul kültürüyle ilgili engeller, mesleksel yetişme sürecindeki yetersizlikler, lider yerine yönetici müdürler, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, kalabalık sınıflar, bürokratik engeller, fiziksel ortam, olanaklar vb. olduğu ileri sürülebilir. Bu engelleri azaltmak için; öğretmen liderliği ile ilgili bir ders, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına lisans dönemindeki dersler arasında yer almalıdır, Üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı, işbirliği yaparak çalışan öğretmenlere, öğretmen liderliği becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlemeli, öğretmenlerin işbirlikçi bir şekilde çalışmaları için mekân ve zaman düzenlemeleri yaparak olumlu okul iklimi oluşturmalı ve liderlik davranışları sergileyen öğretmenleri farklı şekillerde ödüllendirmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Liderlik, Öğretmen, Lider Öğretmen.

Kaynakça

Ayvalı, Ö. (2021). *Öğretmen Liderliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 11-19.

Canlı, S. (2011). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları (Adıyaman İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin İş Motivasyonlarıyla Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ile Çalıştıkları Okulun Etkililiğine İlişkin Algıları

Yalçın Varol Yıldızbaş — MEB
Ramazan Özkul — İnönü Üniversitesi
Ümit Doğan — MEB
Seyfettin Abdurrezzak — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, toplumsal yapının değişmesini sağlayan anahtar konumundadır. Dolayısıyla, sürekli değişen ve gelişen şartlara bağlı olarak eğitim örgütlerinin devamlılığı daha fazla önem kazanmaktadır. Bu devamlılığın sağlanması ve eğitim örgütlerinin başarılı olması amacıyla, kilit noktasında bulunan öğretmenlerin örgütsel adaletin sağlanması ve okulların etkililiğine yönelik algılarının incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeylerinin incelenmesi, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaç, aşağıda belirtilen sorular bağlamında ele alınmaktadır:

1. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde adaletli olduklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde adaletli olduklarına ilişkin algıları onların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları onların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Okul yöneticilerinin okulda adaleti sağlamaya yönelik sergiledikleri davranışlar ve uygulamalar öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkinin düzeyini incelemektedir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ili merkez Edremit ilçesindeki devlet okullarında görev yapan toplam 2183 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 21 okulda görev yapan 245 öğretmenden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde adaletli olduklarına ve çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algılarının orta düzeyde olacağı, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde adaletli olduklarına ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları onların cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü gibi demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterebileceği düşünülmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin okul içindeki adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarının okulun etkililiğini sağlamada önemli bir etken olarak görüleceği ve araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet ve okullarının etkililiği algıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olacağı beklenen bir sonuçtur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adalet, Etkili Okul, Öğretmen

Kaynakça

Anderson, M. E. (1991). *Principals : How to train, recruit, select, ınduct and evaluate leaders for America's schools.* Eric Clearing House On Educational Management. College Of Education. Universitiy Of Oregon.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme.* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership, 59*(8), 16-21.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(2), 41-60.

Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları, 7*(13), 25-43.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köker, L. (1992). *Demokrasi üzerine yazılar*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Pfeffer, J., & Langton, N. (1993). The effect of wage dispersion on satisfaction, productivity and working collaboratively: Evidence form college and university faculty. *Administrative Science Quarterly, 38*, 382-407.

Pillai, R, Schriesheim, C. B., & Williams, E.S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership, A two-sample study. *Journal of Management, 25*, 897-933.

Tek Ebeveynli Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Katılımına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma

Melike Yiğit
Amasya Üniversitesi

Serafettin Gedik
Amasya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu fenomenolojik araştırma, Ankara ilinde yaşayıp ilköğretim okullarında çocuğu olan tek ebeveynli ailelerin çocuklarının eğitimine katılım deneyimlerine odaklanmaktadır. Bu araştırma ile öncelikli hedefimiz tek ebeveynli ailelerde anne veya babaların çocuklarının eğitimine katılım deneyimlerini incelemek ve bu ailelerin karşılaştıkları sorunları yakından anlamaktır. Bu hedef doğrultusunda iki temel araştırma sorusuna cevap aranacaktır. Bunlar:

1. Tek ebeveynli aileler okul aile işbirliğini nasıl deneyimler?

2. Tek ebeveynli ailelerin okul-aile işbirliğine katılımda karşılaştıkları sorunlara yönelik deneyimleri nelerdir?

Aile katılımı özellikle son 30 yılda giderek popülaritesini artırmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süre zarfında gerçekleştirilen sayısız araştırma ile öğrenci başarısının artırılması, davranış sorunlarının giderilmesi ve okul devamsızlığının azaltılması gibi birçok pozitif değişkenle ilişkilendirilmiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Sheldon & Epstein, 2002). Hatta çoğu zaman farklı öğrenci grupları arasındaki fırsat eşitsizliğini gidererek başarı farkını azaltacak bir çare olarak görülmüştür (Goodall, 2017; Jeynes, 2011). Bu bulgular ışığında dünya genelinde birçok eğitim sistemi ailelerin aktif bir şekilde eğitime katılmasını teşvik etmek için çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Benzer şekilde ülkemizde de aile katılımı önem verilen bir kavram olmuş ve okullarda teşvik edilmiştir.

Aile katılımıyla ilgili tüm bu bulgulara ve çabalara rağmen, uygulamaya baktığımızda istenilen seviyeden çok uzak olunduğu görülmektedir (Ceylan & Akar, 2010; Cinkir & Nayir, 2017). Maalesef ki okul-aile işbirliğinin düşük olduğu aileler işbirliği ve desteğe en çok ihtiyacı olan ailelerdir (Gedik, 2021). Okul-aile işbirliği döngüsüne dahil olamayan bu ailelerin deneyimlerine odaklanan çalışmalar, okullardaki dominant anlayış ve uygulamaların bu aileleri sistemin dışına ittiğine işaret etmektedir (Delgado-Gaitan, 2012; Velsor & Orozco, 2007). Diğer bir ifadeyle, dezavantajlı ailelerden gelen çocukların daha iyi desteklenmesi söylemleri etrafında meşrulaştırılan okul-aile işbirliği tanımları ve uygulamaları gerçek hayatta ona en çok ihtiyaç duyan bu grupları kapsam dışında bırakmaktadır. Bu sorunun üstesinden gelmek ve tüm aileler için kapsayıcı okul-aile işbirlikleri oluşturmak için artan sayıda araştırma, okul-merkezli okul-aile işbirliği anlayışları yerine aile-merkezli okul-aile işbirliklerinin geliştirilmesi vurgusunda bulunmaktadır (Baquedano-López vd., 2013; López vd., 2001). Bunun için de bu ailelerin deneyimlerini yakından anlamaya ve onlara gerek literatürde, gerek okullarda daha fazla kendini ifade etme imkanı tanımaya ihtiyaç vardır.

Okul-aile iş birliklerine dahil olma noktasında sorun yaşayan aile gruplarından bir tanesi de tek ebeveynli ailelerdir (Astone ve McLanahan 1991; Downey 1994; McLanahan ve Sandefur 1994). Okul-aile işbirliği döngüsünde kendisine yer bulmaya çalışan bu ailelerin deneyimleri yapılacak çalışma için oldukça önemli veriler sunacaktır. Birçok öğretmen ve okul yöneticisi tarafından "sorun" olarak görülen ve "dezavantajlı" gruplara istemese de dahil olan bu ebeveynlerin deneyimlerinin anlaşılması, okul-aile işbirliklerinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunu daha yakından tanıma fırsatı vererek daha kapsayıcı okul-aile işbirliklerinin inşasını olanaklı kılacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel fenomenoloji deseninin kullanmaktadır. Fenomenoloji (olgubilim) birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeyi amaçlayan bir araştırma metodolojisidir (Creswell, 2021). Fenomenolojik yaklaşım, farkında olunan fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu odaklanma, bireylerin bazı fenomenleri nasıl deneyimlediklerinin sistematik ve derinlemesine bir biçimde betimlenmesini gerektirir (Patton, 2014). Bu çalışmada tek ebeveyn olarak çocuklarının eğitimini destekleyen anne veya babaların okul-aile iş birliği deneyimleri ve bunu deneyimlerken karşılaştıkları sorunlara yönelik ortaya çıkan duygusal yaşantılarını nasıl kavramsallaştırdıkları betimlenmeye çalışıldığı için betimsel fenomenoloji deseninin kullanılması planlanmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminin kullanılacaktır. Amaçlı örnekleme yönteminde; belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bir araştırma yapabilmek için bilgi bakımından zengin durumlar seçilerek bu durumları derinlemesine anlamak amaçlanır (Patton, 2014). Çalışma grubunun belirlenmesinde

amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme tekniği kullanılacaktır. Benzeşik örnekleme tekniğinde, küçük bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada çalışma grubunun Ankara'daki ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören tek ebeveynli aileye sahip olan öğrencilerin anne veya babalarının oluşturması planlanmaktadır. Çalışma grubunda yaklaşık 7-8 veli olması ve veliler ile yüz yüze görüşme yapılması düşünülmektedir.

Betimsel fenomenoloji deseniyle yapılması planlanan bu araştırmanın verileri, tek anne/babalar ile bireysel görüşmeler yoluyla toplanacaktır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşmeler katılımcıların uygun oldukları gün ve saatlerde önceden randevu alınarak gerçekleştirilecektir. Yapılacak görüşmelerin yaklaşık 25-35 dakika aralığında sürmesi planlanmaktadır. Görüşmeler katılımcıların izinleri dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır.

Elde edilecek verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılacaktır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önce belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. Bu analizde, elde edilen bulguları düzenleyip yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmak amaçlanmaktadır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha ayrıntılı ve derinlemesine bir işleme tabi tutulur. Bu yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar betimsel analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanarak, verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yukarıda belirtildiği üzere bu araştırmanın temel amacı, çeşitli sebeplerden dolayı anne veya baba figürlerinden birinin olmadığı ailelerde, anne veya babanın tek başına çocuğunun eğitimini desteklemeye çalışırken yaşadığı deneyimleri anlayarak betimlemektir. Bu konunun önemi, diğer toplumsal kurumlar gibi eğitim sistemimizin de dominant grupların normları tarafından şekillenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin günümüzde aile dediğimizde gözümüzde ilk canlanan kare anne, baba ve çocuklardan oluşan bir topluluk resmi olacaktır. Aile katılımını tanımlarken de bu tanımdaki aileyi baz alarak bir tanım geliştirmekteyiz. Sonunda da tekerlekli sandalyede oturan bir çocuğun okula giremiyor olmasının nedeni yürüyememesi değil, ihtiyacı olan rampanın bulunmaması olduğu gibi, bizim yaygın aile tanımımıza uymayan bir ailenin okul-aile işbirliğine katılamamasının sebebi de bizim okul-aile işbirliği tanımımızın o ailenin ihtiyaçlarına duyarsız olmasından kaynaklanmaktadır. Velilerin okul toplantılarına katılması ve öğretmenlerin beklediği destekleri sunması gibi okullarımızdaki mevcut geleneksel aile katılımı beklentilerini düşündüğümüzde, bazı velilerin bu tanımın dışında bir aile katılımı ve okul-aile işbirliğine ihtiyaç duyduğunu düşünüyoruz. Bu noktada bulgularımızın özellikle okul yöneticileri açısından okul-aile işbirliklerini teşvik etmede yol gösterici olacağına inanıyoruz.

Anahtar Kelimeler: Tek ebeveynli aile, parçalanmış aile, aile katılımı, okul-aile işbirliği, fenomenolojik çalışma

Kaynakça

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family-structure, parental practices and high-school completion. American Sociological Review, 56(3), 309 –320.

Baquedano-Lopez, P. Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. Review of Research in Education, 37(1), 149–182.

Ceylan, M., & Akar, B. (2010). Evaluation of teachers' and parents' views on school–family cooperation in high schools (Karacasu High School given as example). Çankırı Karatekin University Journal of Institute Social Sciences, 2, 43–64.

Cinkir, S., & Nayir, F. (2017). Examining parent opinions about home–schools cooperation standards. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi–Hacettepe University Journal of Education, 32(1), 245–264.

Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. S. B. Demir, M. Bütün). Ankara: Siyasal kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 2013).

Delgado-Gaitan, C. (2012). Culture, literacy, and power in family–community–school–relationships. Theory into Practice, 51(4), 305–311.

Downey, D. B. (1994). The school performance of children from single-mother and single-father families—economic or interpersonal deprivation. Journal of Family Issues, 15(1), 129 –147.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16(3), 399-431.

Gedik, Ş. (2021). Promoting a Traditional Home-School Partnership: A Teachers Efforts to Involve Families in a Turkish Urban School. School Community Journal, 31(1), 283-312.

Goodall, J. (2017). Narrowing the achievement gap: Parental engagement with children's learning. Routledge.

Jeynes, W. (2011). Parental involvement and academic success. Routledge.

McLanahan, S. S., & Sandefur, G. D. (1994). Growing up with a single parent. Cambridge, MA: Harvard University Press.

López, G. R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. American Educational Research Journal, 38(2), 253–288.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem yayınları

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. Education and urban society, 35(1), 4–26.

Velsor, P. V., & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the schools: Communitycentric strategies for school counselors. Professional School Counseling, 11(1), 17–24.

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

Yayıncılık.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Yalnızlık Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Seyfettin Abdurrezzak MEB

Yalçın Varol Yıldızbaş MEB

Ramazan Özkul İnönü Üniversitesi

Ümit Doğan MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim örgütlerinin temel taşı olan öğretmenler, eğitim örgütlerinin amacını gerçekleştirilmesinde anahtar role sahiptirler. Bu durum öğretmenler üzerindeki beklentiyi artırmaktadır. Öğretmenlerin bu beklenti karşısındaki davranışları örgüte olan tutumlarını büyük ölçüde etkileyecektir. Öğretmenlerin örgüte olan bakış açılarının yanı sırason yıllarda sıklıkla görülen uzaktan eğitim sürecinin eğitim örgütleri üzerindeki etkisi öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel yalnızlık algılarının incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel yalnızlık algı düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç, aşağıda belirtilen sorular bağlamında incelenecektir:

1. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel yalnızlık algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel yalnızlık algıları cinsiyet, medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel yalnızlık algıları arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları, örgütsel yalnızlık algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel yalnızlık algısı için nicel araştırma desenlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmiş veya mevcut durumu betimlemek için tasarlanmış bir araştırma yöntemidir. Bu model, evren hakkında genel yargılarda bulunabilmek için tüm evreni veya ondan alınan örnekleri tarar (Karasar, 2010). İlişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin algılanan örgütsel sinizm ile örgütsel yalnızlık düzeyi arasındaki ilişki belirlenmiştir. İ

Araştırma evreni 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Edirne ilinde görev yapan 3735 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında tüm öğretmenlere ulaşmanın zor olduğu düşünüldüğünden örneklem seçilmiştir. Örneklem, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel yalnızlık algılarının yüksek düzeyde olması beklenen bir sonuç olacaktır.

Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve medeni durum gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterebileceği beklenmektedir. Yine öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve medeni durum gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterebileceği beklenen sonuçlar olacaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile örgütsel yalnızlık algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra örgütsel sinizm algısının örgütsel yalnızlık algısının anlamlı bir yordayıcısı olacağı beklenen bir sonuçtur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Örgütsel Sinizm, Örgütsel Yalnızlık

Kaynakça

Andersson, L. M. (1996). Employeecynicism: An examinationusing a contract violation framework. *Human Relations, 49*(11), 1395-1418.

Dean, J. W.,Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review, 23*(2), 341-352.

Kaplan, M. S. (2011). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.

Kayaalp, E., & Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(38), 101-113.

Mantere, S.,& Martinsuo, M. (2001). Adoptingandquestioningstrategy: Exploringtheroles of cynicismanddissent. In *17th EGOS-Europen Group for Organisation Studies Colloquium*, July 5-7, 1-25.

Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (2000). Cynicism about organizational change: Measurement, antecedents, and correlates. *Group & Organization Management, 25*(2), 132-153.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, *8*(6), 853-879.

Kriz Durumlarında Okul Rehberlik Hizmetleri ve Yönetimi

Ertuğ Can
Kırklareli Üniversitesi

Urania Nikolayidis
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı kriz durumlarında uygulanan okul rehberlik hizmetlerinin mevcut durumunu ortaya koymaktır. Bu bağlamda, küresel düzeyde etkili olan Kovid-19 Pandemi sürecinde okul kapanmaları sonucunda uzaktan eğitime geçilmesi ile yürütülen okul rehberlik hizmetlerinin durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Okullardaki rehberlik hizmetleri okul rehberlik servisleri tarafından planlı, programlı, bilimsel esaslara dayalı olarak eğitim sürecinin bütünlüğü içerisinde öğretim sürecini destekleyecek nitelikte gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alarak öğrencinin bütüncül gelişimine hizmet eden tüm paydaşların ortak anlayışı ve işbirliği ile sürdürülen profesyonel bir hizmettir (MEB, 2020). Hizmetlerin yürütülmesinde okul yöneticileri başta olmak üzere, okul rehber öğretmenleri, diğer öğretmenler, okul personeli ve velilerin de önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında rehberlik hizmetleri kapsamında gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetleri sunulmaktadır. Ancak bu hizmetlerin normal zamanlarda sunulması ile pandemi gibi kriz durumlarında sunulması farklılaşabilmektedir. Bu araştırma, küresel düzeyde etkili olan Kovid-19 pandemi sürecinde yürütülmekte olan okul rehberlik hizmetlerinin mevcut durumunun öğretmen ve veli görüşlerine göre belirlenmesi ve elde edilecek sonuçlara bağlı olarak kriz durumları için okul rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması bakımından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul'da 18 öğretmen ve 30 velinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada pandemi döneminde yürütülen rehberlik hizmetleri bir durum olarak ele alınmıştır. Araştırmanın verileri, pilot araştırma ve uzman görüşü yardımıyla geliştirilen 6 açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elektronik ortamda görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ve betimsel analiz yardımıyla değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşleri tema ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların özellikleri incelendiğinde, araştırmaya 14 kadın, 4 erkek olmak üzere 18 öğretmen katılım sağlamış olup 3'ü müdür yardımcısı, 15'i rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 9'u lisans, 9'u yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin tamamı 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan velilerin ise 28'i kadın, 2'si erkek olup, 17'si bir işte çalışmamaktadır. Velilerin öğrencilerinin 13'ü ortaokulda, 17'si ise ilkokulda öğrenim görmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler, pandemi döneminde, dijital ortamları etkili kullanma, uzaktan eğitim ortamına uygun rehberlik etkinlikleri, psikolojik, sosyal ve duygusal destek, özel durumu olan öğrencilerin izlenmesi, velilere rehberlik konusunda ihtiyaçları olduğunu belirtmiş, etkinlikleri planlayamama, uzaktan eğitime uygun etkinlik gerçekleştirememe, öğrencilere, velilere ulaşamama, ev ortamının rehberlik hizmeti sunmaya elverişli olmaması, veli ve öğrencilerin ilgisizliği, şeklinde güçlükler yaşamıştır. Öğretmenler pandemi gibi kriz durumlarında rehber öğretmenlere uygun çalışma ortamı sağlanmasını, teknoloji kullanımı ve kriz durumlarına yönelik eğitilmelerini, okul veli işbirliği, e-rehberlik uygulamaları ile ilgili içerik üretilmesi, özel eğitime yönelik etkinlik planlanması, psikososyal destek ekibi ile ortak çalışma planlanması, EBA'da rehberlik etkinliği planlanmasını önermektedir.

Veliler, pandemi döneminde ev ortamında eğitim ve zaman geçirme, öğrencilerin derslere katılımı ve motivasyonu, ergenlerle iletişim, teknoloji bağımlılığı, kaygı ile başetme, verimli ders çalışma, velilere, öğrencilere psiko sosyal destek, ödev fobisi konularında ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Ancak, ihtiyaç duydukları konularda gerekli yardımı alamadıklarını, yardım alabildikleri konuların öğrencilerin online derslere katılım sorunları, ev ortamında ders çalışma, aile içi iletişim, teknolojinin ve zamanın kullanımı, stresle başetme olduğunu belirtmiştir. Velilerin karşılaştıkları güçlükler uzaktan iletişim zorluğu, rehberlik hizmetleri hakkında bilgisi olmama, okul yönetimi ve öğretmenlerin iletişim kurmamaları, ders dışı iletişim sağlanmaması, gerekli yönlendirmenin sağlanmaması olup, güçlükleri aşmada aile içi destek ve çocukları motive etme yöntemlerini kullanmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Kovid-19, rehberlik, okul rehberlik hizmetleri, kriz durumu, kriz yönetimi

Kaynakça

Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Can, E. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin değerlendirilmesi. *International Social Sciences Studies Journal, 4*(23), 4556-4560.

Can, E. ve Ozan, C. (2021). Eğitim bilişim ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,41*(3), 1553-1595.

Can, E. ve Nikolayidis, U. (2020). Okul yönetimine katılım: Rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(6), 1787-1806.

Can, E. ve Nikolayidis, U. (2021). Okul Rehberlik Hizmetleri: Bir Durum Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*(2), 647-665.

Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basic of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, USA: Sage.

Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Kepçeoğlu, M. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.

Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete (31213, 14 Ağustos 2020). Erişim adresi https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm

Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* London, UK: Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğrencilerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Semih Çayak — MEB

İsmail Karsantık — Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç kavramı insanlık tarihini kültürel, siyasi ve ekonomik boyutlar açısından farklılaştırmaktadır. İnsanlar bu boyutları da içeren çeşitli sebeplerden dolayı daha iyi koşula sahip coğrafyalara göç etme eğilimindedir. Ülkemiz, göç yolları üzerinde olması ile kültürel ve tarihi dokusunun zenginliği nedeniyle tarih boyunca göç alma konusunda zengin deneyimler edinmiştir (Aydın, 2020). Bu deneyimler eğitim konusunda da hazırlıklı olunması ve gerekli düzenlemelerin yapılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Mülteci öğrencilerin uyum süreçlerini kapsayan psikososyal ve psikokültürel boyutları içeren eğitim süreçlerinin de hassas bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Rah ve Nguyen, 2009). Mülteci öğrencilerin başarılı bir uyum süreci geçirmesi için eğitim süreçlerinin sorunsuz bir şekilde planlanması gerekmektedir (Doğan, 2020; Şeker ve Aslan, 2015). Planlamanın en önemli paydaşlarından biri ise öğrencilerdir. Mülteci öğrencilerin okullarda sağlıklı bir şekilde sosyalleşebilmesi, iletişim kurabilmesi ve gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için okuldaki öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumunun dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin, mülteci öğrencilere yönelik tutumuna ilişkin az sayıda çalışmanın bulunması nedeniyle mevcut çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın problem cümlesini "Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tekil tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ilinin Pendik ilçesindeki kamuya ait ortaokullarda öğrenim görmekte olan 40791 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 355 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde öğrencilerin 192'si (%54) kız ve 163'ü (%46) erkektir. Öğrencilerin 81'i (%22) beşinci sınıfta, 95'i (%27) altıncı sınıfta, 88'i (%25) yedinci sınıfta ve 91'i (%26) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, sınıf mevcutlarına ve sınıflarında mülteci öğrenci olup olmamasına yönelik sorulara yer verilmiştir.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği

Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek, ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Tek boyutlu olan ölçek 3'lü likert tipi 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 72'dir. Ölçek maddelerinin açıkladığı toplam varyans yüzdesi 44,65'dir. Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısını 0.92 olarak bulmuşlardır, bu araştırma kapsamında yeniden hesaplandığında ise Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak bulunumuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Google formlar aracılığıyla hazırlanan ölçek linki araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere iletilmiştir. 355 ölçeğe ait verilerle analiz yapılmıştır. Veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler öncesinde ilk olarak verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Kalaycı'ya (2014, s. 8) göre, basıklık-çarpıklık değerinin -2 ile +2 arasında yer alması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Böylece çalışmanın birinci ve ikinci sorusu aritmetik ortalama, üçüncü ve altıncı sorusu bağımsız gruplar t-testi, dördüncü ve beşinci soruları ise tek yönlü varyans analizi (Anova) ile araştırılmıştır.

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında üçlü likert tipi dereceleme ölçeğindeki "katılıyorum" seçeneği için 3, "Kararsızım" seçeneği için 2, "Katılmıyorum" seçeneği için 1 puan verilerek öğrenci görüşleri sayısallaştırılmıştır. Üçlü ölçekteki 2 aralık için (3-1=2) hesaplanan aralık katsayısına göre (2/3=0,67) Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği'nin maddelerinden alınan ortalama puanların yorumlanmasında 1.00-1.66 aralığı "katılmıyorum", 1.67-2.33 aralığı "kararsızım" ve 2.34-3.00 aralığı "katılıyorum" olarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin geneline ilişkin aritmetik ortalama değeri ise  =2,37 olarak bulunmuştur. Bu değer öğrencilerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının "katılıyorum" aralığında olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının "yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer yandan bağımsız gruplar t testi sonucunda ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği puanlarının (t= -1,04; p>.05) cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi değişkenine göre *(F=4,259; p< .05)* grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaç için öncelikle Levene analizi ile varyans homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur *(LF=1,980; p>.05)*. Bu nedenle LSD testi tercih edilmiştir. Yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 5.sınıf öğrencileri ile 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; 7. sınıf öğrencileri ile 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Son olarak, bağımsız gruplar t testi sonucunda ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği puanlarının (t= -783; p>.05) sınıfta mülteci öğrencinin öğrenim görüp görmemesi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci öğrenci, tutum, göç

Kaynakça

Aydin, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi , 2*(2) , 1-18

Doğan, A. (2020). Türkiye'de göçün yönetiminde kurumsal yapılanma: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Kalaycı, Ş. (2014). *Spss applied multivariate statistics.* Ankara: Asil Publication Distribution.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. 21. Baskı, Ankara: Nobel. Yayınevi.

Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(2), 1045-1057.

Rah, Y. C. & Nguyen, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Educational, 12*(4), 347-365.

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science, 8*(1), 86-105.

Öğretmen ve Okul Yöneticilerin İşbirlikli Ekip Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analizi

Mehmet Çağlar — University of Lefke
Behcet Öznacar — Yakın Doğu Üniversitesi
Fatma Köprülü — Near East Üniversity

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken, okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan problemler ile ilgilenir. Eğitim yönetimi eğitime maksimum düzeyde, okul yönetimi ise minimum düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000). Okul yönetimi, okul teşkilatının, amaç ve yöntemlerinin gerçekleştirilmesini hedefler ve örgütün gaye ve yöntemlerine uygun olarak yaşatılmasını üstlenir. Okulun amaç ve yöntemlerini gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütler, eşgüdümler ve yönlendirir (Balcı, 2005).

Okul yönetimi, başta okul müdürü olmak üzere okulun yönetim grubu tarafından uygulanır. Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. İdarenin vazifesi, örgütü amaçlarına mutabık olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi ise, okulu gayelerine uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1991).

Okul müdürünün içten, özü sözü bir, karşılıklı konuşmaya açık, problem çözücü yaklaşımı, girişkenliği ve çevre ile iletişimi, işbirliği ve güven aşamasında oldukça ehemmiyetlidir. Bu aynı zamanda öğretmenlere yönelik kötü, olumsuz yaklaşıma karşı üst yönetimlerin hassas olmasıyla da mümkündür (Blase ve Blase, 2004, 222).

Okul yöneticisinden beklenen ana fonksiyonlardan biri okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini bağdaştırmak, okulun gayeleriniin gerçekleşmesini sağlamaktır (Şişman ve Turan, 2004).

Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken, okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan problemler ile ilgilenir. Eğitim yönetimi eğitime maksimum düzeyde, okul yönetimi ise minimum düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000). Okul yönetimi, okul teşkilatının, amaç ve yöntemlerinin gerçekleştirilmesini hedefler ve örgütün gaye ve yöntemlerine uygun olarak yaşatılmasını üstlenir. Okulun amaç ve yöntemlerini gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütler, eşgüdümler ve yönlendirir (Balcı, 2005).

Okul yönetimi, başta okul müdürü olmak üzere okulun yönetim grubu tarafından uygulanır. Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. İdarenin vazifesi, örgütü amaçlarına mutabık olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi ise, okulu gayelerine uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1991).

Okul müdürünün içten, özü sözü bir, karşılıklı konuşmaya açık, problem çözücü yaklaşımı, girişkenliği ve çevre ile iletişimi, işbirliği ve güven aşamasında oldukça ehemmiyetlidir. Bu aynı zamanda öğretmenlere yönelik kötü, olumsuz yaklaşıma karşı üst yönetimlerin hassas olmasıyla da mümkündür (Blase ve Blase, 2004, 222).

Okul yöneticisinden beklenen ana fonksiyonlardan biri okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini bağdaştırmak, okulun gayeleriniin gerçekleşmesini sağlamaktır (Şişman ve Turan, 2004).

Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken, okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan problemler ile ilgilenir. Eğitim yönetimi eğitime maksimum düzeyde, okul yönetimi ise minimum düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000). Okul yönetimi, okul teşkilatının, amaç ve yöntemlerinin gerçekleştirilmesini hedefler ve örgütün gaye ve yöntemlerine uygun olarak yaşatılmasını üstlenir. Okulun amaç ve yöntemlerini gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütler, eşgüdümler ve yönlendirir (Balcı, 2005).

Okul yönetimi, başta okul müdürü olmak üzere okulun yönetim grubu tarafından uygulanır. Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. İdarenin vazifesi, örgütü amaçlarına mutabık olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi ise, okulu gayelerine uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1991).

Okul müdürünün içten, özü sözü bir, karşılıklı konuşmaya açık, problem çözücü yaklaşımı, girişkenliği ve çevre ile iletişimi, işbirliği ve güven aşamasında oldukça ehemmiyetlidir. Bu aynı zamanda öğretmenlere yönelik kötü, olumsuz yaklaşıma karşı üst yönetimlerin hassas olmasıyla da mümkündür (Blase ve Blase, 2004, 222).

Okul yöneticisinden beklenen ana fonksiyonlardan biri okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini bağdaştırmak, okulun gayeleriniin gerçekleşmesini sağlamaktır (Şişman ve Turan, 2004).

Yöntem

İşbirlikli ekip çalışmalarına yönelik KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devletin resmi ilkokullarında yöneticilik yapan müdür ve müdür muavinleri ile öğretmenler arasında yürütülmüş, yöneticiler ile öğretmenlerin görüşleri alınarak nitel bir araştırma ile veriler toplanmıştır. Araştırma olgu bilim (fenemonoloji) desenli bir araştırma olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5 müdür ve 10 müdür muavini ile 15 öğretmen olmak üzere toplam 30 kişi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi kartopu örneklem yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler NVivo R1 Programı kullanılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu veriler, eğitim bilimi alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından ayrıca tekrar sınıflandırılmış ve yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak bağımsız gözlemciler arası uyum NVivo R1 Programı kullanılarak Kappa Güvenirlik Katsayısı 0.93 olarak tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Öğretmenlerin görüşlerine hangi durumlarda başvurursunuz

karar sürecinde başvururum

öğrenci davranışlarında

Eğitim-Öğretim ile ilgili kararlarda

Sosyal faaliyet ve etkinliklerde

2. Öğretmenleri karar sürecine dahil eder misiniz

Eğitim-öğretim veli işbirliği ve tüm yapacağımız faaliyetlerde

Kritik ve önemli durumlarda dahil etme

Öğretmenler kurulunda alınan olumlu kararlarda, karar sürecine dahil ederim

Öğretmenlerimizle bir aileyiz.

Öğretmenlerimizle hep iç içeyiz

3. Farklı branşlardaki öğretmenler arasındaki işbirliğini artırmak için projeler üretir misiniz

Birbirleri arasındaki diyalog ve dayanışmayı güçlendirmek için

farklı branşlardaki öğretmenleri kaynaştırmada ve olumlu-olumsuz fikir sunmada

farklı öğretmenlerden farklı görüşler geldiğinde daha güzel çözümler oluşabiliyor.

İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarındaki öğretmenler ile sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerini pekiştirmek olmalı.

motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir.

olumlu yönde desteklerim

4. Farklı projeler üretmede öğretmenlere olanaklar sunulmasına yönelik görüşleriniz nelerdir, bunun için ne gibi bir çaba harcıyorsunuz

görüş ve önerileri değerlendiririz.

destek ve yardımcı olurum

okulun tüm imkanlarını ortaya koyarım

5. Öğretmenlerin sosyal becerilerine yönelik takım çalışmasında sorumluluklarını yerine getirme durumlarını nasıl yorumluyorsunuz

Sorumluluklarını yerine getirme durumları normal düzeydedir

Sosyal becerilerden çok öğretime meyilli çalışmaktadırlar.

takım çalışmaları öğretmenleri motive etmektedir.

Yüzlerini gülerken görmek bizleri mutlu ediyor.

Öğretmenlerimizde sosyal becerilere verilen zaman yeterli değildir.

Öğretmenlerimiz sosyal becerilere yönelik takım çalışmasına gönüllü ve severek olarak katılmaktadır.

Öğretmenlerimiz onlara verilen takım çalışmalarını eksiksiz yerine getirmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Okul, Müdür, Yönetici, Müdür muavini, Öğretmen, İşbirliği, Ekip Çalışması

Kaynakça

Erdoğan, İ. (2000). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Balcı, A. (2002). Örgütsel gelişme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (1999). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. Ankara: Pegem Yayınları.

Blase, J. and Blase, J. (2004). The Dark Side of Leadership, Teacher Perspectives of Principal Mistreatment, In Educational Management, Major Themes In Education, 1, Edited by H. Tomlinson, 208-262, London: Routledge Falmer.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (s. 99–146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tschannen-Moran, M. ve Gareis, CR (2015). Müdürler, güven ve canlı okullar yetiştirmek, *Topluluklar , 5* (2), 256-276.

Okulların Değişime Açıklığı ve Örgütsel Dayanıklılığı

Cem Akın

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Refik Balay

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

"Her şey akıştadır ve hiçbir şey duruşta değildir." ifadesi ile eski Yunan düşünürü Herakleitos, değişimin önemini ve örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için değişime uyum sağlaması gerektiğini yüzyıllar önce vurgulamıştır. Değişim kaçınılmaz bir olgu olup günümüzde bütün toplumları ve toplumsal sistemleri etkilemektedir (Erkutlu, 2014).

Değişim, etkili bir örgütsel özelliktir. Kurumların yapısal özelliklerine göre ihtiyaç duydukları değişim girişimleri örgütten örgüte farklılık göstermektedir. Değişim yanlış uygulandığında ciddi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Hussey, 1997). Günümüzde hiçbir şey basit ve sabit değildir. Modern işletme ve örgütler değişimin kesintisiz bir şekilde devam ettiği bu koşullarda radikal ve şaşırtıcı bir şekilde değişmektedirler (Champy, 1995).

Değişim kavramı, okul kurumunu da etkileyen bir olgudur. Değişim konusunda toplumun en fazla beklenti içinde olduğu kurumların başında okul kurumu gelmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu noktada değişimi anlayarak değişimi yönetmek, eğitim örgütlerinin de önemli sorunlarındandır. Dolayısıyla değişim, onu anlama ve yönetme açısından eğitim örgütleri için de hayati bir konudur (Çobanoğlu, 2008).

Değişimle ilgili literatürde üzerinde yazarlar ve akademisyenlerin yoğun ilgisini çeken konulardan biri de "değişime açıklık" tır. Endüstri 5.0'ı yaşayan bilgi toplumunun üretim paradigmaları, çalışanlar ve örgütler için değişime açık olmayı bir zorunluluk haline getirmiştir.

Drucker değişime açıklığı, değişimin kesintisiz devam eden bir olgu olması nedeniyle bir kurumun, gerektiğinde tüm faaliyetlerini bırakmaya hazırlıklı olması şeklinde tanımlamıştır (Champy, 1995). Değişime açık olma, aynı zamanda bir kişilik özelliği olup yeni ve alışılmadık koşullara uyum sağlayabilme şeklinde de tanımlanmaktadır (Copas, 2003). Bu kavram, işlerin zihinsel etkinliklere dayalı olduğu bilgi toplumunda oldukça önemli bir hale gelmiştir (Özdemir, 2000).

Okullar resmi olarak belirtilen hedeflere ulaşmak için kasıtlı olarak şekillendirilmiş toplumsal alt sistemlerdir. Okul sistemi içerisinde karşılıklı haklar ve yükümlülükler, özel olarak belirlenmiş statüler, iş bölümü ve roller gibi örgütsel görevler bulunur (Giacquinta, 1973). Böyle bir örgütsel yapıda eğitimsel değişimin başarıyla gerçekleşmesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişime açık olmasıyla mümkündür.

Genel anlamda zorlu ortamlarda ayakta kalmayı sağlayan bir kavram olan dayanıklılık fizik, ekoloji, mühendislik, psikoloji, ekonomi ve işletme yönetimi gibi çeşitli araştırma alanlarını kapsayan disiplinler arası bir kavramdır (Wendong, Yuan, Xiaoyun ve Lin, 2019). Bu yönüyle de bir sistem içindeki ilişkilerin kalıcılığını belirler (Holling, 1973). Dayanıklılık, bir sistem veya ağdaki başarısızlığın sonuçlarını azaltan, esnekliği artıran bir kavramdır (Sullivant, 2016). Dolayısıyla örgütler için önemli bir özelliktir.

Örgütler rekabetçi hizmetler sunarak topluma faydalı olmalıdırlar. Bu bağlamda dayanıklılık, önemli bir örgütsel özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel dayanıklılık yeteneği, kuruluşu değişim ile başa çıkmak için sürekli yenilemek amacıyla sergilenen operasyonel bir niteliktir (Mafabi, Munene ve Ahiauzu, 2015).

Örgütsel dayanıklılık, bir örgütün bir kriz olayının etkisine dayanma yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır (Engemann ve Henderson, 2012). Bu anlamda örgütsel dayanıklılık, bir kurumun hedeflerine ulaşmasını ve uyarlanabilir kapasitesini geliştirmek için çok disiplinli bir sistem yaklaşımıdır. Aynı zamanda bir işbirliği sürecidir (Leflar ve Siegel, 2013).

Yabancı literatürde "organizational resilience" şeklinde ifade edilen, örgütsel dayanıklılık, eğitim örgütleri için de hayati önem taşıyan bir niteliktir. Eğitim örgütleri, yapıları gereği iç ve dış çevresel faktörlerin sürekli etkilediği, dinamik ve değişken kurumlardır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, eğitim kurumlarının sürekli dönüştürülen yapısı, amaç ve politikaları, öğretmenlik mesleğinin konumu, iyi bir adaptasyonla farklılaşan veli ve öğrenci ihtiyaçları, toplumsal baskı grupları gibi unsurlar, örgütsel dayanıklılığı eğitim kurumları açısından da önemli bir kurumsal özellik haline getirmiştir. Bu nedenlerden ötürü çalışmanın amacı, değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık kavramlarının kuramsal temellerini inceleyerek, bu kavramların eğitim örgütleri olan okullardaki önemini açıklamaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Dolayısıyla araştırma konusu olan değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık konuları hakkında kuramsal bilgilere dayalı nitel bir çalışmadır.

Doküman incelemesi yöntemi, araştırılmak istenen olgulara dair yazılı belge ve kaynakların analizine dayalı bir araştırma yöntemidir. Doküman incelemesi, nitel çalışmalarda diğer yöntemlerle birlikte kullanılabileceği gibi salt yöntem olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi, tarih, sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi sosyal bilim dallarında sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Böylece akademik araştırmaların kuramsal alt yapısını oluşturmakta aynı zamanda uygulamayı da desteklemektedir.

Araştırmada öncelikle değişim konusu incelenecektir. Daha sonra okullarda değişim ve genel bir kavram olan değişime açıklık hakkında bilgi verilecektir. Son olarak da okullarda değişime açıklığın önemi vurgulanacaktır.

Örgütsel dayanıklılık başlığı altında önce dayanıklılık hakkında bilgi sunulacaktır. Daha sonra örgütsel dayanıklılık kavramı ve okullardaki önemi açıklanacaktır. Sonuç kısmında, bu iki değişken birlikte değerlendirilerek aralarındaki ilişki ve eğitim örgütleri için bu kavramların önemi ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada kuramsal temellere dayalı olarak değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık kavramlarının öneminin ortaya konulması hedeflenmektedir. Çünkü hem değişime açıklık hem de örgütsel dayanıklılık her sektör ve düzeydeki örgüt için hayati önem arz eden niteliklerdir. Genelden özele giden bir yaklaşımla, yakın zamanda yaşadığımız Covid-19 pandemisinin eğitim örgütlerinde neden olduğu farklı uygulamalar incelenerek, değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılığın okullardaki öneminin vurgulanması ulaşılmak istenen bir diğer araştırma sonucudur. Covid-19 pandemisi, okulların değişime açıklığını ve örgütsel dayanıklılığını ciddi anlamda test eden, daha önce görülmemiş, küresel ölçekte bir krizdir. Bu dönemdeki eğitim uygulamalarına değinilerek, okulların gerektiğinde beklenmeyen durumlara çok çabuk uyum sağlayabildiği ifade edilecektir. Dolayısıyla okulların değişime açık, örgütsel yönden de dayanıklı kurumlar olduğunun tespiti yapılacaktır. Son olarak da değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık arasındaki ilişki vurgulanarak, bu niteliklerin birbiriyle yakından ilişkili örgütsel davranış konuları olduğu ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okullar, Değişime Açıklık, Örgütsel Dayanıklılık.

Kaynakça

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7*(1)*, 153-173.

Champy, J. (1995). *Reengineering Management: The Mandate for New Leadership*. New York: Harper Collins Publishers, Inc.

Copas, G. M. (2003). Can Internet Shoppers Be Described by Personality Traits? *Usability News*, 5*(1)*, 1-4.

Çobanoğlu, F. (2008). Değişim Mantığını Anlamak: Akış ve Dönüşüm Olarak Örgüt. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1*(23)*, 110-119.

Engemann, K.J. ve Henderson, D.M. (2012). *Business Continuity and Risk Management: Essentials of Organizational Resilience*. Brookfield, Connecticut, USA: Rothstein Associates Inc., Publisher.

Erkutlu, H.V. (2014). *Liderlik, Kuramlar ve Yeni Bakış Açıları.* (1. Baskı). Ankara: Efil Yayınevi.

Giacquinta, J.B. (1973). The Process of Organizational Change in Schools. *Review of Research in Education,* 1*(1).* 178-208. doi:10.3102/0091732x001001178.

Holling, C. S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems. *Annual Review of Ecology and Systematics, 4*(1), 1–23. doi:10.1146/annurev.es.04.110173.000245.

Hussey, D.E. (1997). *Kurumsal Değişimi Başarmak.* Tülay Savaşer (Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.

Leflar, J.J. ve Siegel, M.H. (2013). *Organizational Resilience: Managing The Risks of Disruptive Events-A Practitioner's Guide.* London-New York: Boca Raton, CRC Press, Taylor and Francis Group.

Mafabi, S., Munene, J.C. ve Ahiauzu, A. (2015). Creative Climate and Organizational Resilience: The Mediating Role of Innovation. *International Journal of Organizational Analysis,* 23*(4)*, 564-587.doi: 10.1108/IJOA-07-2012-0596.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme.* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.

Sullivant, J. (2016). *Building A Corporate Culture of Security : Strategies for Strengthening Organizational Resiliency.* Butterworth-Heinemann is An Imprint of Elsevier. Oxford-England, Cambridge-USA.

Wendong L., Yuan W., Xiaoyun L. ve Lin L. (2019). What Dimension of CSR Matters to Organizational Resilience? Evidence from China. *Sustainability.* doi:10.3390/su11061561.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*(11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Yansımasına Yönelilk Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesini

Mustafa Gündüz — Başkent Üniversitesi

Mehmet Çağlar — University of Lefke

Behcet Öznacar — Yakın Doğu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin hem iç hem de dış ihtiyaçları vardır. İç motivasyona sahip öğretmenler, kendilerini başarmak ve gerçekleştirmek için çeşitli görevlere sahip gibi görünmektedir. Öte yandan, dış motivasyonu olan öğretmenler, ödüllendirici bazı kaynakları (örneğin iyi bir maaş) elde etmek için performans gösterebilmektedirler. Dışsal motivasyon, insan yaşamında çok önemli bir rol oynar ve kişinin davranışını etkileyebilecek güçlü bir faktördür. Bu nedenle, okulların ve okul yöneticilerinin amacı, hem iç motivasyonları hem de dış motivasyonları arttırmaya yönelik çalışmaları yürütmek ve böylece öğretmenlerin etkili öğretim performansı gösterebilmeleri için olmalıdır (Ud Din ve ark., 2012).

Motivasyon süreçlerini yönetimsel bir şekilde bilmek, bireylerin etkili bir şekilde motive olabilmeleri için çok önemlidir. Motivasyon kavramı genel olarak ihtiyaçların karşılanmasına dayanır ve bireylerin beklentilerini, ihtiyaçlarını, hedeflerini ve davranışlarını içerir. Bununla birlikte, birey için tek bir tatmin noktası veya mutluluk seviyesi olmadığı bilinmektedir. Gözlemcilerin gereksinimleri, diğer gereksinimlerin ortaya çıkmasıyla sürekli olarak yenilenmiştir. Bu nedenle, motivasyon ve motivasyon düzeyinin, kaynakların sürekli yenilenmekte olduğu noktalardan iyi anlaşılması gerektiği açıktır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). İnsan kaynakları yönetiminin ana unsuru olarak motivasyon etkili yönetimin omurgası olarak kabul edilir. Bireyleri sonuçlara ulaşmak için motive etmek yönetim hedeflerinin merkezindedir. Daha iyi çalışabilmek için becerilerin geliştirilmesi yanında daha iyi çalışma isteğinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Crawford, Kydd ve Riches, 1997).

Motivasyon "Bireyler, kendilerinden veya çevrelerinden, hareketlerin eylemlerinden ve eylem ve yerine getirme sürecinden kaynaklanan iki farklı motivasyon ve motivasyon olarak tanımlanan özel bir şekilde hareket etmeye teşvik edilirler" (Bakan ve Büyükbaba, 2004, s. okul kültürü kavramının yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve ana gruplar arasında paylaşılan ortak değerler olduğu söylenebilir.Bu araştırmanın amacı, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) ve okul kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkiyi belirleme Bu bağlamda incelendiğinde, "Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasındaki ilişki nasıldır?" Araştırma konusu: Olumsuz organizasyonel iklim ortamlarının tanımlanması ve bu sorunun giderilmesi önerisi amon Bu çalışmanın ana odakları. Ayrıca, bu araştırmada düşük motivasyon düzeyinin belirlenmesi ve olası çözüm önerilerinin sunulması için çalışmalar yapılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bir örgütün amaçları doğrultusunda çalışabilmesi için örgüt içerisinde var olan gereksinimlerin iyi bilinmesi gerekmektedir. Örgütün yönetim politikaları ve stratejileri, rolleri, değer ve normları, çalışma ilkeleri gereksinimlerdendir. Örgüt içerisinde görev alan herkesin bu ilkeleri bilmesi ve bu ilkelere uyum sağlaması ile beraber örgüt kültürü kendisini hissettirir. Kültür insanların yaşam tarzının bir yansımasıdır. Öğretmenlerin çalıştığı kurum olan okulların da kendilerine has bir kültürü mevcuttur. Kültürü sağlam olan kurumların amaçlarına ulaşması her zaman daha kolay olacaktır. Okullarda mevcut olan kültür çağa dönük bir şekilde değişmektedir. Örgütler çağa ayak uydurmalıdır. Okullar genel olarak insan merkezli, girdi ve çıktısı insan olan, insan ilişkilerinin yüksek olduğu ortamlardır. Okullarda öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek olması durumunda örgüt bağlılıklarının artacağı ve okul ortamında verimin artacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemesi açısından önemlidir. Örgüt ikliminin motivasyona yönelik öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesini hedefleyen araştırma Lefkoşa'daki genel orta öğretime bağlı lise ve orta okulların yönetici, öğretmen ve öğrencileri ile nitel yaklaşımla yapılmış çalışmadır. Araştırmada olgu bilim (fenemonoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 11 yönetici ile 20 öğretmen olmak üzere toplam 31 kişi oluşturmaktadır. Bu araştırmada kartopu örneklem modeli seçilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından görüşmede nitel veri analizi uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler NVivo R1 Programı kullanılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu veriler, eğitim bilimi alanında uzman 3 öğretim elemanı tarafından ayrıca tekrar

sınıflandırılmış ve yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak bağımsız gözlemciler arası uyum NVivo R1 Programı kullanılarak Kappa Güvenirlik Katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Etkili bir okul örgütü değerlendirilmesi kapsamında katılımcılar; anlayışlı ve her türlü konuya uyum sağlamalı, değer veren, iletişim içerisinde ve motivasyonu arttırıcı yönde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1- Okulunuzdaki örgüt iklimini nasıl değerlendiriyorsunuz

birlik ve beraberlik

herkes görevinin bilinçinde

iletişim olduğu ve motivasyonu arttırıcı bir özelliğe sahip

Öğrenciler, öğretmenler ve yönetim genel olarak uyumlu bir yapıya sahip değil

öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler uyum içinde

2- Sizce etkili bir okul örgütü nasıl olmalıdır

Anlayışlı ve her türlü konuya uyum sağlamalı

değer veren

iletişim içerisinde

motivasyonu arttırıcı

3- Örgüt iklimine göre yarar sağlamada kendinizde ayrıca sorumluluk hissediyor musunuz

bireysel gelişim sağlamak

görev bilincine sahip

kibar ve saygılı

sorumluluk bilincine sahip

4- Hissediyorsanız bu sorumlulukların neler olduğunu düşünüyorsunuz

bireysel gelişim

davranışlada ölçülü olmak

görev bilinci olmalı

saygılı olmak

sorun çözebilmek

uyumlu olmak

5- Okulunuzdaki tüm eğitim paydaşları (Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler) arasındaki iletişimin motivasyonu hangi düzeyde etkilediğini düşünüyorsunuz

arasıra kopuk

çalışma ortamının etkili olmasını sağlar

Emir komuta zinciri, bölümlere ayrılma ve sorumluluklar belirlenmelidir.

mutluluk kaynağıdır

olumlu yönde etkiler

olumsuz etkiler

orta düzeyde etkiler

6- Okulunuzdaki öğrenci, öğretmen ve yöneticiler birbiriyle zaman geçirmekten keyif duyarlar mı

dayanışmayı artırır

etkinlikler ve geziler okul içindeki ortamı olumlu etkiliyor.

keyif duyarlar

öğrenciler ve öğretmenler birlikte zaman geçirmekten mutlu

öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler birbiryle zaman geçirip bir şeyler paylaşmaktan mutlu

yeterli değil

yönetim tam bir kapalı kutu

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Örgüt İklimi, Yönetici, Motivasyon, Öğretmen

Kaynakça

Ud Din, N. M. Shereen, S. Nawaz, A. Shahbaz, A. (2012). Factor Affecting Teacher Motivation at Secondary School Level in Kohat City Institute of Interdisciplinary Business Research 442 Vol 3, No10

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data anaylsis, (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 161 Miller, J. R. (2003). Cross cultural motivation theory: Application to transplanted workers. Unpublished PhD Dissertation, Nova Southeastern University, USA.

Karaköse, T., Kocabaş İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama 2 (1): s.3-14 3 Crawford, Kydd ve Riches, 1997).

Şimşek, Y., Yıldırım, M. C. (2004). Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20. Baskı). Pagem Akademi.

Almanya'da Türk Derneklerinin Çocukların Eğitimine Yönelik Eğitsel Etkinlikleri, Sorunları ve Beklentileri

Tolga Can
MEB

Sultan Bilge Keskinkılıç Kara
Psi İstanbul Kültür Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İkinci Dünya Savaşını kaybeden Almanya'nın, ikiye bölündükten sonra Batı Almanya olarak bilinen Federal Almanya'sı, hasar görmüş sanayisini tekrar ayağa kaldırmak için misafir işçi olarak tanımladığı kişileri ülkesine davet etmiştir. 1955'ten itibaren İtalya başta olmak üzere çeşitli ülkelerle yapılan farklı zaman dilimlerini içeren sözleşmelerle, misafir işçiler, yani göçmenler, Almanya'ya göç etmiştir (Zarzavatçıoğlu, 2014: 124). Türkiye'den de Almanya'ya ise ilk olarak 31 Ekim 1961'de yapılan Ankara Sözleşmesiyle, iş gücü ihtiyacını karşılama adına misafir işçi göçü gerçekleşmiştir. İlk işçi topluluğu Sirkeci Garı'ndan yola çıkmış ve savaşın etkisiyle büyük yara almış Almanya'nın, iş gücü ihtiyacına Türk işçiler tarafından büyük katkı sağlanmıştır. Türkiye bu göçün sonucunda dünyada Çin ve Hindistan'dan sonra döneminde en fazla göç veren ülke özelliğini de taşımaktadır (Genel, 2014: 302). Göç eylemini bu denli kolay gerçekleştirebilen Türklerin geçmişlerinden yola çıkılarak tarihlerinin her safhasında yaşam biçimlerinin hareketliliğe dayandırıldığı görülebilir. Bunun sonucunda göç olgusunun Türklerin benliğinde ne denli kolay yer ettiği açıklanabilir.

Sanayi ve ekonomik yönden gelişmişlik düzeyi beliren her ülke işçi göçüne ihtiyaç duymaktadır. Bu sonuçla ülkeler göç olgusuna kapı aralamakta ve insan gücü ihtiyacını artırmaktadırlar. Türkiye'den Almanya'ya göçen işçilerin seçiminde ise Almanya tarafından işçilerin kendi yörelerine ait iş gücü becerilerinin dikkate alındığı söylenebilir. Bununla beraber göç süresince, Türklerin kimi kendi isteğiyle, kimi de Almanya'nın 1983 yılında kesin dönüş için verdiği maddi teşvikler sonucunda Türkiye'ye geri dönüşlerini gerçekleştirmişlerdir (Tekin, 2007: 47). Misafir işçi olarak gidip Almanya'ya yerleşen Türkler ise ilerleyen dönemlerde geride bıraktıkları ailelerini götürerek aile birleşimini sağlamışlardır.

Göçün sonunda Almanya'ya yerleşen Türkler bir dizi problemle karşılaşmış ve uyum merkezli '*kültürleşme'* sorunları yaşamışlardır (Şahin, 2010: 105). Sorunlar yıllar geçtikçe artmış 3. ve 4. kuşak diye adlandırılan yeni nesillerini de etkileyecek duruma gelmiştir. Öte yandan günümüzde Almanya'da yaşayan Türkler birçok sahada kendi iş alanlarını oluşturmuş ve Almanlarla eşit seviyede yaşam göstergelerine erişmişlerdir (Perşembe, 2010: 56). Almanya'da yaşayan Türklerin bu kazanımlarla birlikte eğitim seviyeleri yüksek ve başarılı nesil yetiştirme çabaları üzerinde durulması gereken önemli noktalardandır.

Günümüzde, Almanya'da en fazla nüfusa sahip göçmen topluluk olan Türklerin en önemli sorunlarından biri eğitim sorunudur (Perşembe, 2010: 57). Bu sorunla ilintili Türk kimliğinin unutulmaya yüz tutması ve yeni nesil tarafından Türkçenin yeterince bilinmemesi sorunun ardıllarınca sıralanmaktadır (Arslan, 2006: 242). Almanya'nın başkenti Berlin'de bulunan eğitim kurumlarında Türkçe konuşma yasağı, eğitim sorununun ve buna bağlı Türk kimliğinin ötelenmesi sorunu hakkında bizlere yeterince ipucu vermektedir.

Alman eğitim sisteminde, kimi zaman Almanya'nın bilinçli şekilde gerçekleştirdiği politikalar, kimi zaman Türklerin Almanya'da çok kültürlü ve parçalı görüntüleri Türklerin eğitime dair sorunlarına dair etkileri arttırmaktadır. Türklerin kendi içindeki bu çeşitlilik ve parçalı hali eğitim sorununu doğrudan etkilemektedir denilebilir.

Tüm bu sorunlar dizisi, Almanya'daki Türklerin eğitim sorunlarına dair Türkiye'nin eğitim hedeflerine ilişkin çözümlemelerini kısıtlamaktadır. Bu sonuçlar Türkiye'yi, kendi eğitim politikaları doğrultusunda ortaya çıkmış eksikliklerini tamamlamaya itmekte ve bu sorunların çözümü ile ilgili farklı uygulama ve görüşleri değerlendirmeye götürmektedir.

Almanya'da, eğitim politikalarımızın eksikliklerini giderme ve hedeflerine ulaştırma noktasında köprü özelliği taşıyan kanallardan biri de kuşkusuz Almanya'da eğitim etkinliklerini sürdüre gelen Türk Dernekleridir. Türk Dernekleri kitlelere eğitim amaçlarına dair hedefleri doğrudan ve aracısız verilebilecek adreslerdir. Türk çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları, ailelerin talepleri doğrultusunda eğitime dönük atılacak adımlarda Almanya'daki Türk Dernek'lerinin varlığı oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada Almanya'da kurulmuş olan ve eğitsel etkinlikleri olan bazı Türk Derneklerinin, yeni nesillere dönük eğitim çalışmaları ile çalışmalar esnasında yaşadıklarısorunlar ve bu sorunlara dönük beklentileri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Sivil toplum kapsamındaki derneklerin birer kurum, üye bireylerin ise birer grup olması, diğer yandan bu kurum ve grupların beklentileri ile sorunlarına dair

derin araştırma durumu, çalışmanın durum çalışması göstergeleridir. Araştırmaya dönük var olan durum birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Ayrıca araştırma genel sonuçlara varmayı amaçlamamıştır (Seggie ve Bayyurt, 2015: 120). Duruma ilişkin sonuçların genellemesi de söz konusu değildir. Araştırmanın bu yanı da durum çalışması özelliği göstermektedir.

Araştırma; Avrupa'nın en kalabalık ülkesi durumundaki, Federal İstatistik Dairesi'nce (2017) 82.880 milyona ulaşmış Almanya'nın 16 eyaleti içindeki 17.845 milyonla en fazla nüfusuna sahip ve 640.000 kişiyle en çok Türk'ü barındıran Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinin sınırları içindeki önemli oranda Türk nüfusunun olduğu Hamm ve Dortmund şehrini kapsamaktadır. Anlamlı bir grup niteliği içeren çalışma, durum çalışması özelliğince güncel durumları anlama ve aydınlatma amacı taşımaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu; Kuzey Westfalen'deki Hamm Şehrinden 5, Dortmund Şehrinden ise 2 Dernek oluşturmaktadır. Çalışma grubu; çalışmaya dair derneklerin 7 yöneticisi, derneklere üye 56 veli ve derneklerde eğitim etkinliklerine katılan 66 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmaya dönük derneklerin farklı siyasal altyapı ve görüşleri yansıtır olmaları çalışma yapılmalarına dönük tercihte etkili olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarınca, Yönetici bazında;

-Türkiye'nin kültür-tarih birikimlerinin Almanya'daki Türk çocuklarına aktarılması,

-Ayrıca tüm dernek yöneticilerinin ortak akılla birleştiği nokta olarak Türk çocuklarının Türkçelerinin gelişimine yönelik her türlü desteğin sağlanması gerekliliğidir

Veli bazında;

Araştırma sonuçlarınca görüşleri alınan velilerin, eğitim etkinliği yürütmekte olan Türk derneklerine çocuklarını gönderme nedenleri olarak;

-Kültürel etkinlikleri içerir bazda (Halk Oyunu, Türk Kültürüne ait müzik birikimi vs.) çocuklarının iyi donanımlara sahip olmaları,

-Kişisel gelişim düzeyince çocuklarının dışa dönük ve sosyal birer birey olmaları,

Araştırma sonucunda; Velilerin Çocukların Eğitimine Yönelik Türkiye'den Beklentileri ise;

-Kültürel altyapıyı geliştirip eksiklikleri giderme adına her türlü maddi manevi desteğin verilmesi,

-Bütün Türk derneklerine yönelik siyasi tarafsızlığı destekler nitelikte tutum,

-Maddi yönden derneklerin kendilerini geliştirmesine yönelik tüzük yardımı

Öğrenci bazında;

Araştırma sonuçlarınca öğrencilerin derneklerde verilen kurs etkinliklerine katılma isteğinin yüksek oranda kendi arzularınca olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucunca öğrenciler, derneklerde verilen kursların Türk kültürü ve Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına dönük ne gibi katkı sağladığı sorusuna,

Tekil düzeyde verilen Türkçe kursunun kendilerine oldukça yararlı olduğundan bahsederken, dini içerikle bütünleşmiş kursların ise Türk kültürünü ve Türkçeyi öğrenme yetilerine herhangi bir yardımının olmadığı cevabını vermiştir. Öğrencilerin tamamına yakını ise tüm kurs toplamlarının Türk kültürünü ve Türkçeyi öğrenmede herhangi bir katkısının olmadığı konusu üzerinde yoğunlaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Almanya, Türk Dernekleri, Etkinlik, Beklenti, Sorunlar

Kaynakça

Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitimi Sorunları. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Enstitüsü Dergisi, 1(21): 233-245.

Aslan, S. (2010). Sivil Toplum ve Demokrasi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2): 357-374.

Başkurt, İ. (2009). Almanya'da Yaşayan Türk Göçmenlerin Kimlik Problemi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(12): 81-94.

Baştürk, Ş. (2010). "Uyum"dan "Dışlanmaya: Yirmi Birinci Yüzyılda Göçmenler Ve Sosyal Politika. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 0 (57): 515-548.

Baştürk, Ş. (2014). Göçmenlere Yönelik Sosyal Politikalar. A. Tokol, Y. Alper (Der.), *Sosyal Politika*, Bursa: Dora Yayınevi, 345-362.

Bayraktar, R. (2013). Zorunlu Göçten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa. Hitit

ÜniversitesiİlahiyatFakültesi Dergisi, 12(44): 109-126.

Bingöl, A.S. ''Almanya Ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük

Eğitim Politikaları Ve Uygulamaları '' Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Bingöl Aslangiray, A.S. ''3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim

Modelleri'' Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

Boobekova, K. ve Erman, Y., (2016). Almanya, Kırgızistan Ve Türkiye Eğitim

Sistemlerinin Karşılaştırılması. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(2): 170-85.

Bulgan, M. (2007). Uyum Sürecinde Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya (NRW)

Eyaletinde Türk Çocuklarının Eğitimdeki Konumu Ve Türk Müziğinin Liselerdeki Yeri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14): 131–144.

Coşkun, H. (2016). *Kültürlerarası Eğitim Türkiye ve Almanya Örneği*, Ankara:

Konrad Adenauer Stiftung e.V

Çağlayan, Ş. (2006). Göç Kuramları, Göç Ve Göçmen İlişkisi. Muğla Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0(17): 67-91.

Dartan, M. (2012). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Almanya'daki

Türk Lobi Gücünün Rolü. Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi, 20(2): 142-163.

Acar, T. (2012). Almanya Eğitim Sitemi. Ö. Demirel (Der.), *Gelecek İçin Eğitim*

Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çabaları. Ankara: Pagem Akademi, 1-30.

Demirpolat, A. ve Akça, G. (2004). Ahilik ve Türk Sosyo-Kültürel Hayatına

Katkıları. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırma Dergisi, 0(15): 355-376.

Doğan, A.A., (2005). Göçmen Türklere Yönelik Uzaktan Öğretim Uygulaması (F.

Almanya'daki Türklerin Eğitim Sorunları ve Anadolu Üniversitesi'nin Batı Avrupa Programları). The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(1): 114-121.

Genel, G. (2014). Almanya'ya Giden İlk Türk İşçi Göçünün Türk Basınındaki

İzdüşümü "Sirkeci Garı'ndan Munchen Hauptbahnhof'a". Selçuk İletişim, Journal Of Selçuk comminication, 8(3): 301-388.

Gölpek, F. ve Uğurlugelen K. (2013). Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de

Yükseköğretime Giriş Sistemleri. Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(5): 64-77.

Karataş, R.H. ''Almanya'da Türk Gençlerinin Din Eğitimleri '' Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Sosyoloji ve Antropolojisi Ana Bilim Dalı,1999.

Keyman, E.F., (2008). Avrupa'da ve Türkiye'de Sivil Toplum. Article Sous Format Electronique, 1-14.

Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya'da yaşadığı sorunların Dünü ve Bugünü. Journal of Turkish Language and Literature, 2(3): 145-156.

* Bu bildiri birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrenme Kayıpları

Selda Yıldırım

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Covid-19 salgını tüm sektörleri ve hayatı olumsuz etkiledi. En olumsuz etkilenen sektörlerden biri de eğitim oldu. Bunun nedeni, salgın nedeniyle 49 ülke okulları kapatma kararı alınca öğrencilerin %90'ı eğitimden uzak kaldı.(Reuge ve diğerleri,2021). UNESCO, Mart 2020'de 165 ülke,1,5 milyar öğrenci ve 63 milyon öğretmene karantina uygulandığını söyledi. Salgın Mart 2020'de başladı ve Mart 2022'de halen devam ediyor. Yaklaşık 2 yıla yakın sürdü ve bir çok varyant çıktı. Aşılamanın artması, sürü bağışıklığının kazanılması ve yeni varyantların(Omicron)daha az öldürücü olması(WHO,2021)ile okullar normal haline döndü. Ülkelerin bir kısmı sıkı tedbirlerle salgının ilk döneminde okulları açtı ve eğitime devam etti. Okul kapalı iken öğrenciler uzaktan eğitimle eğitimlerine devam etti.

Öğrenme kaybı , "genel olarak bir öğrencinin eğitimindeki uzun süreli boşluklar veya kesintiler nedeniyle akademik ilerlemedeki herhangi bir özel veya genel bilgi ve beceri kaybı veya tersine dönüş" olarak tanımlanabilir (Huong ve diğerleri, 2020) . Salgının başlangıcında, bu kayıpları tahmin etmek için istatistiksel tahminler yapıldı. Örneğin, Iqbal ve diğerleri (2020) , 157 ülkeden gelen verilere göre, kaliteye göre ayarlanmış eğitim yılı için 0,3 ila 0,9 arasında bir kayıp tahmin etti. Bu kayıplar tahminlerin ötesinde temel ve yüksek öğretim dahil gelişmiş ülkeler ampirik analizler yaparak öğrenme kaybını tespit etti. Donnely ve Patrinos (2021) , öğrencilerin bir kısmında öğrenme kaybını gösteren çalışma yaptı. Temel eğitimde, Maldonado ve Witte (2021) , ilkokuldaki 6. sınıf öğrencileri için Belçika'da matematikte 0.19 SD ve Danimarka'da 0.29 SD kayıp tespit ettiler. Engzell ve diğerleri (2020) , Hollanda'da 8 ile 11 yaş arasındaki erkek ve kız çocuklarında matematik, okuma ve yazmadaki öğrenme kaybını analiz etmiş ve bu alanlarda 4. ve 6. sınıflar arasında 0.08 SD'lik bir kayıp tahmin etmiştir. Kuhfeld ve diğerleri (2020) ise, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşları 3 ile 8 arasında değişen 4,4 milyon öğrenciden oluşan bir örneklemde, evde çevrimiçi bir test (MAP Büyüme Değerlendirmesi) kullanarak okumada hiçbir fark olmaksızın matematikte %5-10 puanlık kayıp tahmin etmiştir. Gore ve diğerleri(2021) , Avustralya'daki okulların kapanmasını analiz ederek, 8-10 haftalık kapanıştan sonra, ilkokulda matematik ve okumada kayıpların olduğunu göstermiştir. Schult ve diğerleri (2021) , Almanya'daki 5. sınıf öğrencilerinden 8.5 haftalık kapanıştan sonra matematikte 0.03-0.09 SD ve okumada 0.07 SD kayıp olduğunu bulmuştur. Bu ampirik analizler, yalnızca okulların kapanmasının nispeten kısa olduğu yüksek gelirli ülkeler için yayınlanmıştır. Bu nedenle, simülasyonlar dışında, orta gelirli ülkelerde veya okulların kapanmasının daha uzun sürdüğü ülkelerde öğrenme kaybıyla ilgili herhangi bir tahmin bulunmamaktadır.

Türkiye'de Mart 2020'den ,Eylül 2021'e kadar okullar kapalı kaldı. Kısa bir süre 5 hafta Kasım 2020,Mart 2021 dönemlerinde okullar % 50 kapasite ile kısa bir süre açıldı. Sınav grupları sürekli gitti. Fakat bu yeterli olmadı ve yıl boyunca uzaktan eğitim devam etti.Bu süreç boyunca öğrencilerin devam zorunluluğunun olmaması, internete erişimin yetersiz olması, birkaç kardeşin aynı anda derse ulaşmaya çalışması(dijital yetersizlikler)öğrencilerin doğru düzgün bir akademik bir eğitim almasını engellemiştir. Yıl boyunca lise düzeyinde nerdeyse tek bir sınav yapılması, kazanımların birçoğunun kazandırılamaması gibi bir sonuç doğurdu. Bunun dışında özellikle ilkokulda öğrencilerin okuma yazmayı unuttuğu, kalem tutmada zorlandığı, davranış bozukluğu gösterdikleri gibi eğitim sorunları da baş göstermiştir.. Eylül 2021'den bu yana bu sorunlar ciddi manada görülmekte ve öğrencilerin okula alışmaları zor olmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Salgın nedeniyle oluşan öğrenme kayıplarının belirlenmesi ve bu kayıpların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-)Covid-19'un salgının neden olduğu okul kapatma ve uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme ve eğitim kayıpları nelerdir?

2-)Bu eğitim kayıplarının giderilmesi için ne gibi önlemler alınmaktadır?

Yöntem

Çalışma kavramsal tartışmaların yer aldığı bir tarama çalışması olarak desenlenmiştir. Bu bağlamda dokuman incelemesi(kamuoyunda çıkan görüşler, paylaşılan raporlar) ve pandemi sırasında yapılan gözlemler yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak raporlanmış; bu yolla bir araştırma sentezine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin toplanması

Eğitimhane adlı eğitim sitesinde Eylül 2021-Şubat 2022 arasında haberler kısmında yer alan öğrenme kayıpları ile ilgili haberler, raporlar ve öğretmen, eğitimcilerin görüşlerinden veriler toplanmıştır.

Eğitimhane'nin 2 Şubat 2022 tarihli haberi, TEDMEM'in raporuna (2021) yer verilmiştir. Bu raporda,okul öncesinde ve ilkokulda okullaşma oranının önceki yıla göre yüzde 16,57 oranında azaldığı, zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 676 bin çocuğun eğitim sisteminin dışında(14-17 yaş en fazla) kaldığı belirtilmiştir.

Eğitimhane'nin 17 Ekim 2021 haberine göre; Salgın sonrası çevrim içi eğitime alışan çocuklar, bu süre zarfında internetin bütün iyi ve kötü yanlarıyla tanıştı. Öğretmenlerin; ortak görüşü ise; öğrencilerin, Youtube ve Netflix gibi platfromlarda kontrolsüzce uygunsuz içerikleri izledikleri ve bunun da gençleri daha öfkeli, mutsuz ve ilgisiz yaptığı şeklindedir. Görsel uyarılar nedeniyle sürekli yorgun ve uykusuz oldukları, dersler karşı ilgisiz ve dikkat sorunu yaşadıklarını, ayrıca yaşlarına uygun olmayan cinsel içerikler nedeniyle 8.sınıfta nadir görülebilen olaylar, 5 ve 6.sınıflarda ve daha sık görülmekte olduğunu da belirtmişlerdir.

Eğitimhane'nin 19 Eylül 2021 tarihli haberine göre; Alfabenin, nerdeyse her sınıf düzeyinde(ilkokul 2,3,4) tekrar öğretildiğine yer verildi.

Eğitimhane'nin 17 Eylül 2021 tarihli haberine göre ise; Okulların açılmasını takip eden 2.haftada öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Bu görüşlerde; Öğrencilerin okula uyumda zorlandıklarını, evdeymiş gibi davrandıklarını, birbirlerine zarar verdiklerini,2.sınıfların okuma yazmayı unuttuklarını,1.sınfıların el becerilerinde gerileme olduğunu(bardak açamama ,çatal kaşık tutamama, vb.),tüm ilkokul öğrencilerinde düzenli ödev yapma, defter tutma ,yazma becerilerinde gerileme olduğu ve bu becerilerin tekrar kazanılması gerektiğini, öğrencilerin daha hareketli olduğu ve çabuk yoruldukları belirtilmiştir.

Eğitimhane'nin 12 Eylül 2021 tarihli haberine göre; öğretmenin gözünden ilk hafta değerlendirildi. Öğretmenler, öğrencilerin maskeyle durmakta zorlandıklarını, öğrencilerin ne dediklerini anlamadıklarını, sosyalleşmeyi, iletişimi ve empati yapmayı unuttuklarını, okula uyumda zorlandıklarını, okuldan soğuduklarını ve okula gelmek istemediklerini söylemişlerdir.

Haberleri derlediğimizde sonuç olarak; sadece akademik kayıp yaşamadıkları ,eğitim konusunda da gerileme olduğu görülmektedir.

Bu kayıpların giderilmesi için yapılan çalışmalar; MEB,2021 yılı yaz aylarında telafi programları düzenledi. Bu telafi programına katılan öğrenciler olduğu gibi tüm öğrenciler katılmadı(MEB,2021).

MEB, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi, İstanbul genelinde öğrenciler için hazırbulunuşluk sınavları düzenledi. Diğer şehirlerde de benzer hazırbulunuşluk sınavları yapılıp, sisteme girildi. Yetiştirme ve destekleme kursları devam etti.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilere göre öğrencilerde belirli kayıpların olduğu kesindir. Bu kayıpların % kaç olduğu ise yapılacak ampirik çalışmalar ile belirlenebilir. Meksikada yapılan bir çalışmada ise öğrenme kaybının okumada %15 ile %20 arasında ,matematikte ise %29 civarında olduğu bulunmuştur. Meksika ,Türkiye gibi okulların en çok kapalı tutan ülkelerden biridir. Türkiye'de yapılan ampirik bir çalışma olmasa da sahadaki gözlemler, benzer oranda kayıpların olabileceğini göstermektedir. Kayıpların giderilmesi için acil telafi programları uygulanmalıdır. TEDMEM'in raporuna göre kayıpların giderilmesi için ek bütçenin gerektiği söylenmiştir.

MEB tarafından eylül ayında yapılan hazırbulunuşluk sınavının sonucuna göre acil telafi programı oluşturulmalı ve uygulanmalıdır.

McKinsey & Co'nun yayınladığı rapor, dünyada ilk ve orta öğretimdeki öğrencilerin matematik becerilerinin 5 ay, okuma becerilerinin 4 ay gerilediğini belirtildi. Bu nedenle her gün 1 saat telafinin şart olduğu belirtiliyor.(Eğitimhane,19 Eylül ,2021)

Öğrencilerin derslerden çabuk sıkıldıkları ve motivasyonlarının düşük olduğu gerçeği öğrencilerin telafi konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir. Bu nedenle bazı kazanımların azaltılması, ders süresinin daha az olması, bazı seçmeli derslerin kaldırılması bir çözüm olabilir.

Öğretmenlerin telafi programları için istekli olabilmesi için ek ücretler verilmesi, bazı teşvik edici uygulamalar(hizmet puanı takdir, teşekkür belgesi,vb.) gündeme gelebilir.

Salgın nedeniyle ortaya çıkan öğrenme kayıplarının iyi planlanmış bir telafi programı ile en aza indirilmesi uygun bir çözüm olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19,öğrenme kaybı, telafi

Kaynakça

Donnely, R., Patrinos, H., 2021. Learning loss during COVID-19: an early systematic review. Covid Econ. 77 (30), 145–153.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D. , 2020. Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. SocArXiv. https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7.

Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J., & Taggart, W. (2021). The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. *The Australian Educational Researcher*, *48*(4), 605-637.

Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., & Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, *88*, 102515.

Huong, L.T., Na-Jatturas, T., Coronavirus, 2020 |, & Learning | 0. (2020, mayo 18). The COVID-19 induced learning loss – What is it and how it can be mitigated? The Education and Development Forum. 〈https://www.ukfiet.org/2020/the-covid-19-in duced-learning-loss-what-is-it-and-how-it-can-be-mitigated/〉

Iqbal, S.A., Azevedo, J.P., Geven, K., Hasan, A., Patrinos, H.A. , 2020) We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns. World Bank Blogs. 〈 https://blogs.worldbank.org/education/weshould-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-duringschool〉 .

Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. *NWEA Brief, Portland, OR*.

Maldonado, J.E., Witte, K.D. , 2021. The Effect of School Closures on Standardized Student Test Outcomes (Discussion Paper DPS 20.27; p. 49). Ku Leuvan. Department of Economics.

Lennox, J., Reuge, N., & Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development*, *85*, 102429.

Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., Lindner, M.A., 2021. Did students learn less during the COVID-19 Pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. PsyArXiv. https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf.

World Bank, 2020. The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses. World Bank. https://doi.org/10.1596/33696.

World Bank, 2021. Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean. World Bank. https://doi.org/10.1596/35276.

www.eğitimhane.com/yuz-yuze-egitime-gecisin-180-gunu-h24668.html **[2 Şubat 2022]**

www.eğitimhane.com/bir-ogretmenin-cigligi-cocuklarimiz-robota-donusuyor-h24287.html[**17 Ekim 2021]**

www.eğitimhane.com/ogretmenlerin-pandemi-sinavi-h24300.html **[17 Eylül 2021]**

www.eğitimhane.com/ogretmenlerin-gozunden-yuz-yuze-egitimde-ilk-hafta-h24227.html[**12 Eylül 2021]**

www.eğitimhane.com/yeni-bastan-alfabe-pandemi-egitimi-vurdu-h24242.html[**19 Eylül 2021]**

Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Dünü, Bugünü ve Geleceği

Yusuf Badavan

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada Türk Eğitim Sisteminde denetimin dünü ve bugünü ortaya konulmaya çalışılmış, ulaşılan bulgular ve bunlara dayalı sonuçlar irdelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu yapılırken eğitim sistemlerinin daha başarılı olduğu değerlendirilen ülkelerin denetim yaklaşım ve uygulamalarına da bakılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında eğitim denetiminin Türkiye'deki geleceğinin hangi yaklaşım ve uygulamalara evrilebileceği gerek olasılıklar, gerekse beklentiler çerçevesinde tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur. Eğitim denetimi alanındaki değişim ve dönüşümler tarihsel bir perspektifle ele alınmaya çalışılırken, özellikle son yıllardaki gelişmeler üzerinde durulmuştur. Eğitim denetimi alanında yapılmış bilimsel çalışmalarda Türk Eğitim Sisteminde eğitim denetimi alanında gerek kuramsal yaklaşım gerekse uygulamalara ilişkin çok sayıda sorunun varlığına işaret edilmektedir (Özer, 2018; Uras Başer, 2015; Ergen ve Eşiyok, 2017; Tonbul ve Baysülen, 2017; Şanlı, Altun ve Tan, 2015). Özellikle 2010 yılından itibaren çok sık yasal düzenleme yapıldığı, bir düzenleme ile getirilen uygulamaların sonuçları alınmadan yeni düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Bu sorunlar denetim kavramının içeriğinin nasıl doldurulması gerektiğinden, eğitim örgütlerinde bir denetim sürecine gereksinim olup olmadığına, gerek varsa nedenlerinin neler olabileceğine ve bu süreçte yararlanılabilecek iyi uygulama örneklerinin neler olabileceğine kadar uzanmaktadır. Alanyazın taraması, konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular ve sonuçların şu noktaları öne çıkardığına işaret etmektedir; örgütlerin önceden belirlenmiş amaçlarına ne ölçüde ulaşabildikleri, eldeki insan ve madde kaynaklarını ne ölçüde etkili ve verimli kullanabildikleri ve var olan durumun hangi yol ve yöntemlerle daha üst düzeylere taşınabileceği gibi sorulara yanıt alınabilmesi tüm süreçlerin denetimini gerekli kılmaktadır. Türkiye'de eğitim denetimi alt sistemi son yıllarda hızlı bir değişimle yüz yüze kalmıştır. Dünyada da bu alanda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Eğitimde denetim algısı günümüzde birçok ülkede 'yakından ve katı kontrol' odaklı olmaktan çıkmış, rehberlik etmeyi, yol göstermeyi, kılavuzluk etmeyi, önayak olmayı, yardım etmeyi vurgulayan bir içeriğe bürünmüştür. Konu ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığının açıkladığı 2023 Vizyon Belgesinde 'Dünyadaki başarılı eğitim sistemleri incelendiğinde izleme, değerlendirme ve denetim süreçlerindeki farklılaşmanın odağında öğretimin iyileştirilmesine yönelik öğretmen ve okul temelli rehberlik yer almaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu, teftiş sisteminin okul geliştirme amaçlı rehberlik boyutunu öne çıkaracaktır' ifadelerine yer verilmektedir. Öğretmen, öğrenci ve okul sayıları sürekli artarken, denetçi sayısı azalmıştır (Sayıştay Başkanlığı MEB Denetim Raporu, 2019). Yasal düzenlemelerde denetçilerin seçilmeleri, atanmaları ve yetiştirilmeleri konularında birbirine benzer hükümlerin yer aldığı, ama bunların uygulamaya geçirilemediği görülmektedir. Ders denetimlerinin denetçilerden alınarak okul müdürlerine verildiği, denetçilerin sayılarının gittikçe azaldığı, unvanlarının çok sık değiştiği ve 2014 yılında birleştirilen ikili yapıya yeniden dönüldüğü anlaşılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022). Eğitim denetiminde temel vurgu okullardaki işleyişin önceden belirlenmiş amaç, ilke ve kurallara ne ölçüde uygun olup olmadığının ortaya konulması, denetlenenlere rehberlik edilerek öğretme ve öğrenme sürecinin tüm boyutlarıyla geliştirilmesi, bu yolla da öğrenci kazanımlarının nicel ve nitel olarak artırılması yönünde olmalıdır. Denetim yönetsel bir süreçtir ve yasal temelleri, içeriği, yöntemleri ve ilkeleri ne olmalıdır gibi soruların üzerinde önemle durularak, yanıt aranması gerekir. Dahası, denetçilerin seçilme, atanma ve yetiştirilme süreçlerinin sistemin etkili ve verimli çalışmasında önemli bir yer tuttuğu da ilgili alanyazında sıkça vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı; Türk Eğitim Sisteminde eğitim denetimi alanındaki yasal, kuramsal ve uygulama boyutlarında geçmişte ve günümüzde gerçekleşmiş ve gerçekleşmekte olan gelişmelerin neler olduğunun belirlenmesi ve yaklaşım ve uygulamaların hangi yöne evrilebileceğinin tartışılmasıdır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Bu sorular;
1- Türkiye'de eğitim denetimi gerekli midir? Gerekliyse içeriği nasıl olmalıdır?
2- Türkiye'de eğitim denetimi alanı Cumhuriyet öncesi dönemde, yasal, kuramsal ve uygulama boyutlarında hangi özelliklere sahipti?
3- Türkiye'de eğitim denetimi alanı Cumhuriyet döneminde yasal, kuramsal ve uygulama boyutlarında hangi özelliklere sahipti(r)?
4- Türkiye'de eğitim denetiminin geleceğine ilişkin olarak alanyazında belirtilen görüş, beklenti ve öneriler nelerdir?, biçiminde ifade edilebilir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma kapsamında değerlendirilebilecek belge incelemesi (review) deseninde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri adlı çalışmalarında doküman (belge) incelemesinin, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (2021, s. 189-190). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen taramalar, belirlenen dönemler itibarıyle eğitim denetimi alanının belli başlı yasal düzenlemelerini, kuramsal yaklaşımlar ve uygulama örneklerini içeren yazılı ve görsel kaynakların taranmasını ve web üzerinden ulaşılan kitap, makale, tez, süreli dergiler, elektronik belgeler, gazete haberleri, vb. kaynakları içermektedir. Alanyazında ikincil ya da mevcut veriler olarak da adlandırılan veriler farklı amaç için farklı birey tarafından toplanan ya da kayıt altına alınan verilerdir (Johnson ve Christensen'den akt. Kutluca, 2014, s. 212).
Çalışmada, konu ile ilgili dokümanlar tarihsel bir perspektifle taranmış, incelenmiş, birbirleriyle karşılaştırılarak çapraz ilişkilendirme ve çözümlemelere gidilmiştir. İkinci ve üçüncü araştırma sorularına yanıt aranırken eğitim denetimi alanının yasal, kuramsal ve uygulama boyutları, birbirini izleyen yirmişer yıllık dönemler halinde incelenmiştir. Dördüncü sorunun yanıtı için de Türkiye'de eğitim denetiminin geleceğine ilişkin olarak alanyazında belirtilen görüş, beklenti ve öneriler bellli bir sistematik çerçevesinde taranmış ve rapor edilmiştir. Dönemlere ilişkin olarak; eğitim denetimi alanındaki başlıca yasal düzenlemelere değinilmiş, özellikle yasa ve yönetmelik düzeyindeki düzenlemelerde yer alan denetim birimleri ve denetçilerin görev, yetki ve sorumlulukları ile zaman içinde bunlarla ilgili gerçekleşen değişimler incelenmiştir. İzleyen bölümde, eğitim denetimi alanındaki nicel ve nitel bazı durumlara ve buralardaki değişimlere değinilmiştir. Nicel durumlar konusunda ağırlıklı olarak dönemler bazında öğretmen ve denetçi sayıları ile denetçi başına öğretmen sayıları verilmiş ve izlenen seyir değerlendirilmiştir. Nitel duruma ilişkin olarak da denetçi yetiştiren programların ve yürütülen hizmet içi eğitim programların içerikleri, denetçi seçimi ve atanmasıyla ilgili koşullar ve bu konularla ilgili bilimsel çalışmalarda ulaşılan bulgu ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada veri toplama ve raporlaştırma süreci henüz tamamlanmamıştır. Elde edilen verilere göre tüm örgütlerde olduğu gibi Türk Eğitim Sistemi içerisinde de bir denetim sürecine gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Bunun en temel gerekçesini de eğitim sisteminin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerine uyulma derecesinin saptanması ve insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli kullanılıp, kullanılmadığının belirlenmesi oluluşturmaktadır. İncelenen dönemlerde eğitim sisteminin denetim alt sistemi ile ilgili yasal düzenlemelerin sık aralıklarla yapıldığı, çoğu kez getirilen düzenleme ile öngörülenlerin gerçekleşmesini beklemeden, değişikliklerin ilk sonuçları bile alınmadan, aynı konuda yeni düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Yasal düzenlemeler, raporlar ve bazı resmi belgelerde denetimde rehberlik konusuna sıkça vurgu yapılırken, bu durumun uygulamaya yansıtılmasında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Uygulamalarının rehberlik odaklı olmaktan çok, kontrol odaklı ve eksik yakalamaya çalışılan bir anlayışla yürütüldüğü rapor edilmektedir. Alanyazında denetçilerin yetiştirilmeleri konusunda sorunlar yaşandığı, bu konuda istikrarlı bir sistemin kurulamadığı yönünde görüşler yaygındır. Özellikle son dönemlerde denetçilerin görev tanımlarında ve rollerinde de sürekli bir değişimin yaşandığı, bu durumun da onları ayrıca huzursuz ettiği görülmektedir. Benzer biçimde denetçi başına düşen öğretmen, öğrenci ve okul sayılarının da hızla artmakta olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, denetim, denetçi, teftiş, müfettiş, nicel, nitel

Kaynakça

Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri, Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt:4, Sayı:1, (s. 2-19), 23 Şubat 2022 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408125 adresinden alınmıştır.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189, ISSN:2147-8406. 12 Şubat 2022 tarihinde https://dergipark. org.tr/tr/download/article-file/1156348 adresinden alınmıştır.

Kutluca, T. (2014). Veri toplama yöntemleri, (Çev. Ed.) S. B. Demir, Eğitim araştırmaları: nicel,nitel ve karma yaklaşımlar içinde (s.193-214), Ankara: Eğiten Kitap.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. (2022). 01/ 03/ 2022 tarihli ve 31765 sayılı Resmi Gazete.

Özer, Z. (2018). 2023 Eğitim vizyonu perspektifinde denetim yapısı ve mevcut sorunlar, Eğitime Bakış Dergisi, Yıl: 14, Sayı: 44, (s. 44-51). 24 Şubat 2022 tarihinde https://www.ebs.org.tr/ebs_ files/files/yayinlarimiz2021/egitime_bakis_44.pdf adresinden alınmıştır.

Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okul müdürlerinin denetmenlik görevlerindeki yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi, Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:4, Sayı:7, Volume:4, (s.82-99). 22 Şubat 2022 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/147667 adresinden alınmıştır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu.

T.C. Sayıştay Başkanlığı. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı Sayıştay denetim raporu. 20 Şubat 2022 tarihinde https://sayistay.gov.tr/reports/download/368-milli-egitim-bakanligi adresinden alınmıştır.

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi, Elementary Education Online, Vol:16, No:1 (s. 299-311), 22 Şubat 2022 tarihinde https://dergipark. org.tr/tr/download/article-file/296815 adresinden alınmıştır.

Uras Başer, M. (2015). Alanyazın ve yasal düzenlemelerde denetim sorunsalı. M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed) içinde, Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan eğitim ve toplum yazıları (s. 155-180). Ankara: Gazi Kitabevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Köy Enstitüleri Sisteminde Yönetim Süreçleri

Yusuf Badavan

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışma Türk Eğitim Tarihi içinde özgün bir yere sahip olan Köy Enstitülerinin yönetim sisteminde hangi yönetsel süreçlerin yer aldığı ve bu süreçlerin nasıl işlediği konusu ile ilgilidir. Bir yandan Enstitülerin kuruluş ve yönetimi ile ilgili yasal düzenlemelerin neler olduğu ve bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde kullanılan yönetim tarzlarıyla, yönetim süreçlerinin neler olduğu alanyazın taraması yoluyla ortaya konulmaya çalışılırken, aynı zamanda Enstitülerin iç işleyişlerinde gözlenen yönetsel süreçler saptanmaya çalışılmaktadır. Bu kurumların yönetimiyle ilgili yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilme durumları ile kurum temelli olarak Enstitülerde yaşanan yönetim süreçlerini konu alan çalışmaların sistematik bir biçimde taramadan geçirilmesine gereksinim olduğu değerlendirilmektedir. Enstitüler, 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen 3803 sayılı yasa ile kurulmuşlardır. Dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çalışmaları sonucunda 1936 yılında Eskişehir Çiftelerde ilk 'eğitmen kursu'nun açılması, arkasından 11 Haziran 1937 de çıkarılan 3238 sayılı Köy Eğitmenleri Kanunu, Enstitülerin kuruluşuna giden ilk adımlar sayılabilir. Köy eğitmeni denemesindeki olumlu sonuçlar Köy Enstitülerinin kuruluşu öncesinde başka bir denemeyi, Kızılçullu ve Çifteler Köy Öğretmen Okullarının doğuşunu sağlamıştır (Tınal, 2008). Enstitüler, 27 Ocak 1954'te çıkarılan 6234 sayılı yasayla ilköğretmen okullarıyla, 'ilköğretmen okulları' adı altında birleştirilmeleri sonucu kapanmış oldular. Enstitülerden 1398'i kadın, 15 bin 943'ü erkek olmak üzere 17 bin 342 köy öğretmeni ve 1348 sağlık memuru mezun olmuş (KAVEG, 2009, s. 116), ilk açılmalarından 1947 yılında kapanmalarına kadar köy eğitmen kurslarından da 8.675 eğitmen yetişmiştir (Sarıve Uz, 2017, s. 46).

1942 yılında çıkarılan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, Enstitü yönetimlerinin köy eğitimi ile ilgili görev, yetki ve sorumluluklarını belirlemekte ve müdürlerine kendi bölgelerine giren illerin köylerindeki eğitim sorunlarının belirlenerek bunlara çözüm getirecek planların yapılması konusunda görevler yüklemektedir. Kuşkusuz Enstitülerin iç işleyişlerinde gözlenen yönetim süreçleri üzerinde durulması ve irdelenmesi gereken öncelikli konular arasındadır. Aydın'a (2010) göre yönetimin esası 'ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır'. Eğitim yönetiminin amacı ise, 'eğitim örgütlerinin önceden belirlenmiş amaçlar ve politikalar doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde işletilmeleri ve varlıklarını sürdürmeleri' olarak ifade edilebilir. Gerek kamu yönetimi gerekse eğitim yönetimi alanında yönetim süreçleri farklı ad ve içeriklerle ele alınmaktadır. Alanyazında yönetim süreçleri için yaygın olarak yapılan adlandırmalar; karar verme, planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme, personel alma, yöneltme, bilgi verme, bütçeleme, raporlama, harekete geçirme, iletişim, etkileme, denetim, değerlendirme olarak ortaya çıkmaktadır. Gerek Enstitü sisteminin genelinde, gerekse enstitülerin kurumsal iç işleyişlerinde uygulamada bu süreçlerden hangilerinin yer aldığı ve özellikle nasıl işledikleri konusu araştırılmaya ve tartışılmaya değer görülmüştür.

Alanyazın taraması, Enstitülerin yönetiminde sergilenen yaklaşım ve süreçlerle ilgili olarak Enstitü kökenlilerin ağırlıklı olarak olumlu bir yaklaşım içinde oldukları, durumu dışarıdan değerlendirenlerin arasında ise kurumlara ve uygulamalarına olumlu yaklaşanların yanısıra, azımsanmayacak oranda olumsuz yaklaşanların bulunduğuna işaret etmektedir. İfade edilen görüşlerin şüphesiz somut örneklerle desteklenmeye ve açıklanmaya gereksinimi vardır. Aslında sadece bu durumun varlığı bile, Enstitülerle ilgili kalıp yargılara dayanmak yerine, gerçekte bu kurumlarla ve bunların yönetimleriyle ilgili olarak nelerin yaşandığının belgeleriyle birlikte ortaya çıkarılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Çalışmanın yanıt aradığı temel soru 'Köy Enstitüleri Sisteminde uygulamada öne çıkan yönetim süreçleri nelerdi ve bu süreçler nasıl işliyordu' biçiminde ifade edilebilir. Diğer yandan, bu soruya kapsamlı yanıtlar elde edebilmek için; söz konusu yönetim süreçlerinin ve işleyişlerinin temelinde yatanın Enstitülerin kuruluş gerekçeleri ile temel felsefelerinin olabileceği ve okul temelli yönetim süreçlerinin işleyişinin belirleyicileri olarak nitelendirilebilecek yöneticilerin seçilme, atanma ve yetiştirilme süreçleri ile görev, yetki ve sorumluluklarının neler olduklarına da bakmanın gerekliliğini göz ardı etmemek gerekir. Bu bakımdan çalışmanın temel sorusuna aşağıda sıralanan araştırma soruları aracılığı ile yanıt bulunmaya çalışılmaktadır.

Bunlar;
1- Köy Enstitülerinin kuruluş gerekçeleri ve felsefesi neydi?
2- Köy Enstitülerine yönetici seçme, atama ve yetiştirme işlemleri nasıl işliyordu?
3- Köy Enstitüsü yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları nelerdi?
4- Köy Enstitülerinde uygulamada öne çıkan yönetim süreçleri nelerdi?, biçiminde ifade edilebilir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma kapsamında değerlendirilebilecek belge incelemesi (review) deseninde bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri adlı çalışmalarında nitel durum çalışmasının en temel özelliğinin bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması olduğuna işaret etmekte; bu tür çalışmalarda genellikle birden fazla veri toplama yönteminin işe koşulacağını belirtmekte, bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılacağına işaret etmektedirler (2021, s. 70). Bu çalışmada da 1940-1954 yıllarında Türk Eğitim Sisteminde özgün bir yer edinen Köy Enstitülerinin yönetiminde hangi süreçlerin yer aldığı ve bu süreçlerin nasıl işlediği konusu söz konusu döneme ilişkin tarihsel bir durum (vaka) olarak değerlendirilmiş ve betimlenmeye çalışılmıştır. Tarihsel durum çalışmalarının özelliği olgu ve olayları belirli bir zaman aralığında araştırmasıdır. Merriam'a göre bu tür çalışmalarda araştırmacı belirli bir olgunun bütüncül bir betimlemesini ve analizini sunmakla birlikte, bunu tarihsel bir perspektifle yapmaktadır (2018, s. 46). Belirtilen desende yürütülen bu çalışmada temel olarak nitel araştırma modeline dayalı doküman analizi tekniğinden yararlanılmaktadır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Bu teknik araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin taranmasını, raporlaştırılmasını ve çözümlenmesini kapsar. Betimlemeye dayalı olarak verilerin düzenli, açık ve anlaşılır bir biçimde sunulması amaçlanır. Alanyazında ikincil ya da mevcut veriler olarak da adlandırılan veriler farklı amaç için farklı birey tarafından toplanan ya da kayıt altına alınan verilerdir (Johnson ve Christensen'den akt. Kutluca, 2014, s. 212). Kitaplar, dergiler, arşiv verileri, fiziksel veriler, resmi dokümanlar ve kişisel dokümanlar ikincil veri çeşitleri olarak değerlendirilmektedir. Bu tür desenlerin kullanıldığı çalışmalarda hangi sorunların ele alınacağı ya da hangi soruların sorulacağı çalışmanın kuramsal çerçevesine bağlıdır. Çalışmada, yukarıdaki paragraflarda işaret edilenlerle uyumlu olmak üzere, listelenen araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla Köy Enstitüleri ile ile ilgili çeşitli türdeki dokümanlar tarihsel bir perspektifle incelenmekte, karşılaştırılmakta ve çapraz ilişkilendirmeler yapılmaktadır. Taramalar başta Enstitülerle ilgili, özellikle de mezunlarca yazılmış, kitaplar olmak üzere, gazete ve dergi yazılarını, tv ve radyo programlarını, mektupları, tezleri, makaleleri, resmi ve özel yazılmış raporları ve yasal düzenlemeleri kapsamaktadır. Çalışmada; karar verme, planlama, kadrolama, örgütleme, güdüleme, etkileme, bütçeleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetim süreçlerinin nasıl işlediği saptanmaya çalışılmıştır. Taramalar sonucunda elde edilen bulgular çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde rapor edilmekte, bu bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sıralanmakta, tartışılmakta ve yorumlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Enstitülerin kuruluş gerekçeleri ve felsefeleri ile yöneticilerinin seçilme, atanma ve yetiştirilme işlemlerini ayrıntılarıyla yansıtan yasal düzenlemelerin ve uygulamaların varlığı söz konusudur. Benzer biçimde yöneticilerin görev, yetki ve sorumlulukları da düzenlemelerde yer almaktadır. Gerek Enstitü sisteminin genelinde gerekse kurumsal iç işleyişte belli bazı yönetim tarzları ve uygulan ilkeler söz konusudur. Bunlar; demokratik ilke ve anlayışa göre yönetim, durumun ve koşulların dikkate alınması, görüş alışverişinde bulunma, iş bölümü, işbirliği, kırtasiyecilikten kaçınma, model olma, rehberlik, iş başında yetiştirme, dayanışma, yetki devri vb. konulardır. Altunya (2014), Enstitülerde gözlemlenen yönetim ilkelerini katılım ve demokrasi, örgütlülük, dayanışma ve değerlendirme olarak rapor etmektedir. Türkoğlu (2004) ve Apaydın (2012) eşgüdüm sürecinin Enstitülerin yönetiminde ağırlıklı biçimde gözlemlendiğini belirtmektedirler. Türkoğlu, aynı eserinde yöneticilerin, sadece makam yetkilerine dayanarak değil, astlarını etkileyerek onları verilen görevleri daha arzulu biçimde yerine getirmeleri için güdülediklerini vurgulamaktadır. Türkiye'de Köy Enstitüleri başlıklı doktora tezinde Kirby (2015), Enstitülerin öğretim programlarında 'küme sistemi' denilen bir örgütlenme yöntemi uygulandığını, 'kümebaşı' olarak genellikle bir öğretmenin belirlendiğini ve bu öğretmenin de Enstitü'nün değişik bölümlerinin işleyişinde eşgüdümü sağladığını ifade etmektedir (s. 316). Denetim etkinliklerinin Enstitülerin yönetiminde son derece özen gösterilen bir süreç çerçevesinde gerçekleştirildiği, gerek kontrol gerekse rehberlik ve iş başında yetiştirme odaklı olarak yürütüldüğü rapor edilmektedir (Elmas, 2017).

Anahtar Kelimeler: Köy enstitüleri, sistem, yönetim, yönetsel, tarz, süreç.

Kaynakça

Altunya, N. (2014). Köy enstitüleri sisteminde yönetim. MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 28-49. 11 Şubat 2022 tarihinde http://sosbildergi.msgsu.edu.tr/images/dergiler/pdf/2017/ nisan/18/10-11.pdf adresinden alınmıştır.

Apaydın, T. (2012). Köy enstitüsü yılları, İstanbul: Literatür Yayınları.

Aydın, M. (2010). Eğitim yönetimi, 9. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım San. Tic.

Kirby, F. (2015). Türkiye'de Köy Enstitüleri (6. Baskı), (Çev. N. Berkes), İstanbul: Tarihçi Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 1960).

Elmas, A. (2017). Köy enstitülerinde denetim uygulamalarının çözümlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TODAİE Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Ankara.
Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri, Dicle Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi, yıl 5, sayı 9, ISSN: 1308-6219. 5 Şubat 2022 tarihinde https://dergipark.org. tr/en/download/article-file/1716184 adresinden alınmıştır.
Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189, ISSN:2147-8406. 10 Şubat 2022 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348 adresinden alınmıştır.
Kutluca, T. (2014). Veri toplama yöntemleri, (Çev. Ed.) S. B. Demir, Eğitim araştırmaları: nicel,nitel ve karma yaklaşımlar içinde (s.193-214), Ankara: Eğiten Kitap.
Köy Eğitmenleri Kanunu. (1937). 24/06/1937 tarihli ve 3639 sayılı Resmi Gazete
Köy Enstitüleri Kanunu. (1940). 22/04/1940 tarihli ve 4491 sayılı Resmi Gazete.
Köy Enstitülerini Araştırma ve Geliştirme Derneği (KAVEG). (2017). Eğitim mirasımız köy enstitüleri, Ankara: Literatür Yayıncılık.
Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu. (1942). 25/06/1942 tarihli ve 5141 sayılı Resmi Gazete.
Melih Tınal. (2008). Kızılçullu köy enstitüsü kuruluşundan ilk mezunlarına. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı:21. 181,198. 13 Şubat 2022 tarihinde https://dergipark. org.tr/tr/ download/article-file/217280 adresinden alınmıştır.
Sarı, M. ve Uz, E. (2017). Cumhuriyet döneminde köy eğitmen kursları, Turkish History Education Journal, 6(1), 29-55. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www. researchgate.net/publication/ 317039044_CUMHURIYET_DONEMINDE_KOY_EGITMEN_KURSLARI adresinden alınmıştır.
Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber, (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2009).
Türkoğlu (2004). Tonguç ve enstitüleri, 2. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Adalet için Öğrenci Sesi

Dilek Pekince Kardaş

Muş Alparslan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırma eğitimde sosyal adalet ile ilişkili problemler için "öğrenci sesini" bir imkân olarak tartışmayı amaçlamaktadır. "Değerlendirme ve karar vermede öğrencilerce üstlenen rol" ile ilişkilendirilen öğrenci sesi "okulun içsel olarak değerlendirilmesinde ve aktiviteleri planlamada öğrencilere danışmayı" (Brown vd, 2020) ifade etmektedir. Öğrencilerin öğretimi ve/veya öğretmenliği ilgilendiren konular üzerinde düşünmelerini sağlayarak, bilimsel araştırma süreçleri ile veri toplama ve bulgularını öğretmenleriyle paylaşmalarını teşvik etmek (Bragg, 2007); öğrenci temsilciliği, öğrenci birlikleri, öğrenci forumu, yönetici öğrenciler, ortak araştırmacılar olarak öğrenciler gibi kurul veya yapıları okul içinde oluşturmak (Hall, 2016); öğrencilerin derslerine giren öğretmenler hakkında değerlendirme formları doldurmalarını sağlamak (Park ve Choi, 2018), okul performansını değerlendirme ve/veya hesap verebilirlik amaçlarıyla öğrenciler ile görüşmeler yapmak (Charteris ve Smardon, 2018) öğrenci sesini duymaya yönelik girişimlerden bazılarıdır.

Öğrencilerin seslerine neden kulak verilmesi gerekliliğine dair sunulan gerekçelerin bir bölümü, okulun sosyal adalet potansiyelini de geliştirme ümidini taşımaktadır. Eğitim politikalarının sosyal adaleti ne ölçüde teşvik ettiği veya yıktığını anlamak için Gewirtz (1998) tarafından önerilen şu parametreler, öğrenci sesinin sosyal adalet içerisindeki işlevini de anlamaya yardımcı görünmektedir: "Eğitim kurumlarındaki sömürücü ilişkiler; eğitim sistemindeki marjinalleştirme ve dahil etme süreçleri; eğitim çalışanları ve öğrenciler için tanıma, saygı, ilgi, karşılıklılığı destekleyen veya güçsüzlük üreten ilişkiler; kültürel emperyalizm uygulamaları, kültürel farklılıkların onaylanma, reddedilme, evrenselleştirilme süreçleri ve eğitim sistemindeki şiddet süreçleri".

Sosyal adalet için önemli bir belirleyici olan güç/güçsüzlük ilişkisi, öğrenci sesinden neden yararlanılabileceğine dair bir bakış açısı sunmaktadır. Le Baron, Kelcey ve Ruzek'e (2016) göre sınıfların tabiatları itibariyle katılımcı olması, içerideki katılımcıların süregelen deneyimlerini, dışarıdakilerden daha temel hale getirmektedir. Öğrencilere kendi seslerini duyurma imkanlarının verildiği bir uygulamada yer alan öğrencilerin ".. Sınıfta olan bizleriz, orada her gün olup biten şeylerden ötürü etkilenen bizim geleceğimiz. Buna rağmen sınıf yönetimi ve öğretim hakkında öğretmenlerimize geribildirim verme imkanına nadiren sahip olabiliyoruz." sözlerinde (Boston Student Advisroy Council, 2012, s.161) görüldüğü gibi, politika ve uygulamalardan en çok etkilenen grup aynı zamanda en çok söz hakkına da sahip olmalıdır. Bu bağlamda sınıf içerisindeki statüsünden ötürü öğrencinin halihazırdaki gücünü teslim etmek, sosyal adaletin tesisi için gerekli olan "güçsüzlük üreten ilişkilerin" (Gewirtz, 1998) onarımı için anlamlı bir yol sunmaktadır.

İkinci gerekçe öğrencilerin geleneksel okul örgütü içinde "kendi seslerini" bulmak konusunda zorluk yaşamaları ile (Rudduck ve Fielding, 2006) ilişkilendirilebilir. Bu araştırmacılar, görüştükleri öğrencilerin çoğunu kendi konumlarını bulmak isteyen; başkaları tarafından inşa edilmeyi eleştiren kişiler olarak betimlemektedir. Öğrenciler kendi seslerinin göz ardı edildiğini hatta baskılandığını; bu sebeple de kendi hakları üzerinde düşünmek konusunda zorlandıklarını söylemektedir. Oysa ki gençler mutluluk ve anlam arayışında olup; kontrol etme ve dahil olmayı hissetmeyi, bireysel olarak sorumluluk almayı istemektedirler (Bragg, 2007). Dolayısıyla sosyal adalet için okul yapıları, öğrencilerinin halihazırdaki "katılmayı isteyen" özelliklerini olumlayabilir, katılımı onlar için mümkün kılıp kolaylaştırmanın yolları üzerinde düşünebilir, görünmektedir.

Gewirtz (1998) tarafından sosyal adalet için sorgulanması gereken hususlar arasında yer alan "sömürücü ilişkiler, kültürel emperyalizm, kültürel farklılıkların kabulü veya reddi" gibi başlıklar, aynı zamanda toplumsal düzeyde ele alınması gereken yapılar olarak belirmektedir. Öğrenci sesini "daha büyük bir aydınlanma projesinin" parçası olarak sadece bireylerin değil, eğitim kurumlarındaki ve hatta toplumdaki baskıcı hiyerarşileri dönüştürücü potansiyele sahip bir yapı olarak gören Bragg (2007) öğrenci sesinin sosyal adalet bağlamında nerede konumlandırılabileceğine dair bir bakış sunmaktadır

Öğrenci sesi öğrenciler, okul ve toplum için ümitvar bir kavram olarak görülse de öte taraftan Lodge'ın (2005) da belirttiği gibi problemli bir alandır. Öğrencilerin ne ölçüde katılım için destekleneceği, katılımın amacının ne olacağı; manipülasyon, hile ve tokenizm tuzakları (Hart, 1997); bazı öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için daha fazla imkan verilmesi (seçim yanlılığı) (Brown vd, 2020), öğrencilerin öğretmenleri tarafından nasıl algılanacaklarına dair duydukları kaygılar (Hall, 2017), öğrencilerin öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin inançları (Rudduck ve Fielding, 2006),

olası tokenizm tavırlarının öğrenciler üzerinde oluşturacağı hayal kırıklıkları (Lundy, 2018) alanyazında yer bulan diğer problemlerden bazılarıdır.

Yöntem

Bu araştırma belirli bir konu hakkındaki yazıları özetleyip değerlendirme amacıyla yapılan (Knopf, 2006) literatür değerlendirme formunda tasarlanmıştır. Böylece sosyal adalet ve öğrenci sesi literatüründe erişilen araştırmalara dair bir değerlendirme yapılması; odağında iki farklı kavram olan araştırmaların birbirlerini hangi bağlamlarda desteklediğinin anlaşılması; sosyal adaletin tesisi için öğrenci sesinin hangi koşullarda yer alabileceğine dair bir kavrayış geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal adaletin tesisi için öğrenci sesini duymaya yönelik olarak tasarlanan araştırma ve projelerde farklı teknik ve stratejiler kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte erişilen araştırmalarda elde edilen ortak bulgular, öğrencilerin kimlik, kültür ve hayatlarına saygı duyan ve bunları dahil eden; öğrencilerin karar alma süreçlerine katılmalarını mümkün kılan; otantik anlamlı ve zorlayıcı müfredatlar sunan uygulamaların anlamlı sonuçlar (McMahon, Munns, Smyth ve Zyngier, 2012) üretiyor olmasıdır. Öğrenci sesinin politika geliştirme ve okul içerisinde uygulanma süreçlerinde tokenizm, manipülasyon ve hile başta olmak üzere alanyazında tespit edilen diğer tuzaklara düşülmeden ne şekilde dahil edilebileceği üzerinde düşünmek, sosyal adaletin hakim olduğu okul yaşantıları için üretken bir yol olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde sosyal adalet, Öğrenci sesi.

Kaynakça

Boston Student Advisory Council (2012). "We are the ones in the classrooms—Ask us!" Student voice in teacher evaluations. *Harvard Educational Review, 82*(1), 153-162.

Bragg, S. (2007) "Student Voice" and governmentality: the production of enterprising subjects?, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 28*(3), 343-358, doi:10.1080/01596300701458905

Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S., Skerritt, C., O'Hara, J., Faddar, J., Cinqir,S., Vanhoof, J., Figueiredo, M. & Kurum, G. (2020). Parent and student voice in evaluation and planning in schools. *Improving Schools, 23*(1), 85-102. doi: 10.1177/1365480219895167

Charteris, J. & Smardon, D. (2019). The politics of student voice: unravelling the multiple discourses articulated in schools. *Cambridge Journal of Education, 49*(1), 93-110. doi:10.1080/0305764X.2018.1444144

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory, *Journal of Education Policy, 13*(4), 469-484

Hall, V. (2016). A tale of two narratives: student voice—what lies before us*? Oxford Review of Education, 43*(2), 180-193. doi: 10.1080/03054985.2016.1264379

Hall, V. J. (2017). Exploring teacher–student interactions: communities of practice, ecological learning systems– or something else? *Journal of Further and Higher Education, 41*(2), 120–132.

Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of ınvolving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd with UNICEF.

Knopf, J. W. (2006). Doing a literature review. *PS: Political Science & Politics, 39*(1), 127-132.

LeBaron, T., Kelcey, B., & Ruzek, E. (2016). What can student perception surveys tell us about teaching? Empirically testing the underlying structure of the Tripod student perception survey. *American Educational Research Journal, 53*(6), 1834-1868. doi: 10.3102/0002831216671864

Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change, 6*(2), 125-146. doi:10.1007/s10833-005-1299-3

McMahon, B., Munns, G., Smyth, J., & Zyngier, D. (2012). Student engagement for equity and social justice: creating space for student voice. *Teaching & Learning, 7*(2), 63-78.

Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review, 58*(2), 219-231. DOI: 10.1080/00131910600584207

Öğretmenlerin İşyeri Vefasızlık Algıları

Hülya Altun Bogoçlu
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yüksel Gündüz
Ondukuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İşyeri, işveren tarafından mal veya hizmet üretmek amacıyla maddî olan ve olmayan unsurlar ile işgörenin birlikte örgütlendiği birim olarak tanımlanmıştır. Burada işveren ve işgörenin amacı ortaktır. Bu anlamda örgüt, iş ve işlev bölümü yapılarak bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak ve açık bir maksat ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın faaliyetlerinin ussal eşgüdümüdür (Schein, 1978, s.11). Faaliyet eşgüdümleyicileri olarak yönetici ve işgöreni birlikte anmak gerekir çünkü örgütün amaçlarını gerçekleştirmede yönetici de işgören de paydaştır.

Örgüt, bireyler için beklentiler ve kaynak sağlayıcı; birey de örgüt için gereksinimler ve istemler ile beceri ve enerji sağlayıcı olarak kabul edilir (Aydın, 1994, s. 58). Her birey bir örgüte girerken, bazı gereksenimleri ile beklentilerin etkisi altında davranışlar sergiler. Bu gereksenimler ve beklentiler karşılanmaz ise o örgütün bir üyesi olarak morali bozulur ve verimi düşer (Bursalıoğlu, 1987, s. 38).

İnsan gücünden optimum düzeyde yararlanma, tutarlı ve uyumlu politikalar geliştirmekle olanaklıdır. Bu sayede işgörenin örgüte bağlılığı artar. Performansı iyileştirici önlemler arasında, işgörenin yaratıcılığını ve enerjisini gösterebilmesine olanak sağlamak da düşünülebilir. Çalışanların ve çalıştıranın ortak çıkarlarının gözetilmesi, örgütün başarısı için ön koşuldur (Armstrong, 1993; Akt: Canman, 2000, s. 64). Yönetici, etrafındakileri etkileme ve onları beklentilerinin ötesindeki amaçların gerçekleştirilmesinde bilinçli olarak bütünleştirme yeteneğine sahip olmalıdır. İşgörenlerin örgüte bağlanmalarını sağlayabilmeli, onların enerjilerini örgütün amaçları doğrultusunda eşgüdümlü olarak harekete geçirebilmelidir (Aydın, 1994, s. 273).

Çalışanların, stresten uzak, iş doyumu sağlayan bir ortamda çalışabilmeleri için, ona bu olanakları sağlayan bir örgüt ikliminin oluşturulması gerekir. Bu iklimin, doyuma olduğu kadar, örgütsel verimliliğe de etkisi olacaktır (Tutar, 2009). Örgütlerde amaca ulaşmada sadece ast-üst ilişkisi belirleyici değildir, aynı zamanda meslektaşlar arası ilişkiler de kiritik önemdedir. Meslektaş dayanışması, meslektaşların birbirlerine olan desteği ve mesleki anlamda bilgi, teknik ve beceri paylaşımı olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2005). Meslektaşların birbirine yardım etme davranışı göstermeleri (dayanışmaları), kurumu yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruyarak, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirir ve etkin bir eşgüdüm kurarak kurumun verimliliğini arttırır (Çetin, 2004). Kişiler arası iletişim, iş ortamında insan ilişkilerini kurmada ve sürdürmede önemli bir rol oynar. Örgütlerde iletişimin bozulmasına, ast-üst ilişkilerinin zayıflamasına, hatta meslektaşlar arasında işbirliği, yardımlaşma ve dayanışmanın zayıflamasına yol açan etkenlerden biri de taraflardan birinin vefasızlık algısı ve duygusunu yaşamasıdır.

Vefasızlık, iş yaşamının karanlık ve açığa çıkarılmamış olgularından biridir. Vefasızlık, astlar arasındaki ilişkilerde olduğu gibi ast-üst ilişkilerinde de etkisini gösteren ve davranışsal sonuçları itibariyle örgütün bütününü etkileme kapasitesine sahip bir duygusal kopuş davranışıdır. Bu tür bir duygusal kopuş, çalışma ilişkilerinde ve örgütsel iklimde güvensizlik duygusunun yerleşmesine yol açmaktadır.

Vefa-vefasızlık, büyük ölçüde örgütsel vatandaşlık, bağlılık, sadakat ve etik gibi iş yaşamının temel bileşenleriyle ilişkili olan bir olgudur. Ancak ilişkili olma durumu, daha çok bu tür davranışların sonuçlarında gözlenir. Örgütsel vatandaşlık davranışı bu duruma en iyi örneklerden biridir. Ögütsel vatandaşlık davranışı genellikle "formal/resmi iş tanımlarının ötesinde, belirlenmiş rol gereklerini ve beklentilerini aşan, işgörenlerin örgütün etkin işleyişine katkıda bulunan isteğe bağlı bir davranış biçimi (Bateman ve Organ, 1983; Organ, 1988; Robbins ve Judge, 2012)" şeklinde tanımlanmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının özünde yer alan "iş tanımlarının ötesinde" yani ekstra rol davranışları ve isteklilik/gönüllülük vefa ya da vefasızlığın algılanması ile çok ilişkilidir. Çalışanın destek, çaba, yardım, isteklilik, ekstra rol davranışları sergileme vb. eylemlerinin neticesinde gördüğü muamele, yani yöneticilerin ya da çalışma arkadaşlarının kendisine yönelik davranış biçimi vefa ya da vefasızlık duygusunun yerleşmesine zemin hazırlar. Bu tür bir farkına varma durumundan sonra çalışanın örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeyinde de olumlu ya olumsuz değişimler gözlenir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin işyeri vefasızlık algılarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin işyeri vefasızlık algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin işyeri vefasızlık algıları, cinsiyet, eğitim durumu, branş, kurum türü ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırmalar içerisinde tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı veren tarama çalışmaları, araştırmacının bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonunun olmadığı (Büyüköztürk, 2014), geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2012). Araştırma çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Giresun il merkezinde çeşitli okul kademelerinde görev yapan 561 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Aslan, Elma ve Gündüz (2019) tarafından geliştirilen bir ölçekle elde edilmiştir. Ölçek, 21 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde yüde, frekans, aritmetik ortalama, t testi ve ANOVA tekniklerinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin işyeri vefasızlık algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada: Öğretmenlerin işyeri vefasızlık algıları genel olarak "nadiren" düzeyinde olmuştur. Aynı sonuç "yönetici vefasızlığı" ve " meslektaş vefasızlığı" alt boyutlarında da ortaya çıkmıştır. Bu genel anlamda işyerinde vefasızlığın yoğun biçimde yaşanmadığını gösteren bir sonuçtur. Bu haliyle bile olsa olumlu değerlendirilebilir. Çünkü yoğun yaşanan işyeri vefasızlık algısının, işgören üzerindeki yansımaları da olumsuz olacaktır. Demografik değişkenlere bakıldığında: Öğretmenlerin işyeri vefasızlığı algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vermemiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, işyeri vefasızlık algıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre, işyeri vefasızlığı algıları anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Branş değişkenine göre, öğretmenlerin işyeri vefasızlığı algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin işyeri vefasızlığı algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İşyeri, İşyeri Vefasızlığı, Örgüt,

Kaynakça

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Aslan, H. Elma, C., Gündüz, Y. (2019). Reliability and validity of the disloyalty in the workplace scale. *International Journal of Higher Education*. 8 (6), 100-111.

Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bateman, T. S. & Organ, D. W. (1983). Job Satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee"citizenship". *Academy of Management. 26* (4), 587-595.

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*, Ankara: Yargı Yayınevi.

Çetin, M. Ö. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çoban, A. E. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 167-174.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Knowles, Malcolm ve diğerleri (1984). *Andragogy in Action*. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, California 94104, 1-24, 99-204.

Schein, E. H. (1978). *Örgüt psikolojisi*. (Çev. M. Tosun). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Tutar, H. (2014). *Örgütsel psikoloji endüstri ve örgüt psikolojisine yeni yaklaşımlar*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Öğretim Elemanlarının Akademik Kimliğe İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Damla Ayduğ

İstanbul Gedik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Akademik kimlik tartışması son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken bir konu alanı olarak dikkat çekmektedir (Quigley, 2011; Shams, 2019; Wood vd., 2016). Gündelik pratiklerdeki sosyal etkileşim içinde inşa edilen akademik kimlik (Ylijoki ve Ursin, 2013), bir akademisyenin ne yaptığı ve ne için var olduğuna ilişkin ortak anlayışlar doğrultusunda şekillenmektedir (Martin, Lord ve Warren-Smith, 2018). Alanyazın incelendiğinde akademik kimlik ile ilgili pek çok tartışma bulunduğu, ancak bu tartışmaların genellikle akademisyenliğin statüsü, niteliği ve akademisyenlerin görevleri bağlamında yürütüldüğü görülmektedir (Öztürk, 2008). Clegg (2008) ise akademik kimliğin sabit bir yapı olmaktan ziyade oldukça karmaşık bir yapı olduğunu ve öğretim elemanlarının öğretim, araştırma ve yönetim gibi rollerinden yola çıkarak belirlenemeyeceğini dile getirmektedir. Bu anlamda akademik kimlik kavramının öğretmenlik kimliği gibi demografik değişkenlerden etkilenebilen bir kavram olabileceği düşünülmüştür. Ancak alanyazında öğretim elemanlarının meslekleri olan akademisyenliğe ilişkin kimliklerinin hangi demografik değişkenlerden etkilendiğine yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Oysa ki akademik kimliğin hangi değişkenlerden etkilendiğine ilişkin araştırmalar yapılması gerektiğine ilişkin öneriler dikkat çekmektedir (Karsantık, 2019). Bu anlamda araştırmanın problem durumunu, öğretim elemanlarının akademik kimliğe ilişkin görüşlerinin hangi demografik değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma, tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Tarama çalışmaları, belirli bir evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan işlemlerle evrenin genelindeki eğilim, algı ve tutumları nicel olarak betimlemek ve bu betimlemelere dayalı birtakım çıkarımlar yapmak için kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırmada öğretim elemanlarının akademik kimlik düzeylerine ilişkin görüşleri betimleneceğinden, tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu bölgesindeki 24 devlet üniversitesinde görev yapan toplam 37868 akademisyen (https://istatistik.yok.gov.tr/) oluşturmaktadır. Araştırmada küme örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde evren kendi içinde alt gruplara ayrılmakta ve bu gruplar içinden tesadüfi olarak örneklem seçilmektedir (Lumley, 2004). Evrende yer alan 24 üniversite küme olarak ele alınmış ve bu kümelerden tesadüfi olarak belirlenen 6 üniversitenin öğretim elemanlarına veri toplama aracı uygulanmıştır. Böylece 396 kişiden oluşan bir örnekleme ulaşılmıştır. Evrende yer alan öğretim elemanı sayısına göre %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ile 380 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubunun evreni temsil edeceği hesaplanmıştır (Bartlett, Kotrlik ve Higgins, 2001). Dolayısıyla 396 öğretim elemanından elde edilen verinin evreni temsil etme gücü açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın verileri; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Akademik Kimlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizi sırasında betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Analizlerden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda öğretim elemanlarının akademik kimlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin "Çoğunlukla" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının akademik kimlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, öğretim elemanlarının bireysel kimlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin "Çoğunlukla", sosyal kimlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin "Çoğunlukla" ve değerler düzeylerine ilişkin görüşlerinin "Her Zaman" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının değerler boyutunu çok yüksek, bireysel kimlik ve sosyal kimlik boyutlarını ise yüksek olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Öğretim elemanlarının akademik kimlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kadın öğretim elemanları lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan bireysel kimlik, sosyal kimlik ve değerler boyutlarına ilişkin de anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların da kadın öğretim elemanlarının akademik

kimlik düzeylerinin erkek öğretim elemanlarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının akademik kimlikleri ile akademik unvan değişkeni arasında akademik kimliğin yalnızca sosyal kimlik alt boyutu açısından anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının eğitim durumları ile sosyal kimlik alt boyutu arasında, yaş ve kıdem değişkenleri ile bireysel kimlik, sosyal kimlik alt boyutları ve toplam akademik kimlik düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının akademik kimlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları üniversite değişkeni arasında ise anlamlı farklılıkların bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik kimlik, Bireysel Kimlik, Değerler, Sosyal Kimlik, Öğretim elemanı

Kaynakça

Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W. & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal, 19*(1), 43-50. https://www.opalco.com/wp-content/uploads/2014/10/Reading-Sample-Size1.pdf adresinden 01.08.2021 tarihinde erişilmiştir.

Clegg, S. (2008). Academic identities under threat?. *British Educational Research Journal, 34*(3), 329-345. https://doi.org/10.1080/01411920701532269

Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed.). SAGE.

Karsantık, İ. (2019). Yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden erişilmiştir (Tez No: 550725).

Lumley, T. (2004). Analysis of complex survey samples. *Journal of statistical software*, *9*, 1-19.

Martin, L., Lord, G., & Warren-Smith, I. (2020). Juggling hats: academic roles, identity work and new degree apprenticeships. *Studies in Higher Education*, *45*(3), 524-537. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1550478

Quigley, S. A. (2011). Academic identity: A modern perspective. Educate, *11*(1),20-30.

Öztürk, N. (2008). Akademik kimlik ve etik. *Akademik Dizayn Dergisi*, *2* (2), 47-56.

Shams, F. (2019) Managing academic identity tensions in a Canadian public university: the role of identity work in coping with managerialism. *Journal of Higher Education Policy and Management, 41*(6), 619-632. https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1643960

Ylijoki, O. H., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, *38*(8),1135-1149. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036

YÖK (2022). Öğretim elemanı istatistikleri. https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden 28.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Wood, B. E., Cornforth, S., Beals, F., Taylor, M., & Tallon, R. (2016). Sustainability champions? Academic identities and sustainability curricula in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 17*(3), 342-360. https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2014-0171

Özel Okullarda İşe Alım Sürecinde Yaşanan Ayrımcılık

Sultan Bilge Keskinkılıç Kara — İstanbul Kültür Üniversitesi
Demet Zafer Güneş — İstanbul Kültür Üniversitesi
Melike Pınarcıoğlu — İstanbul Kültür Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ayrımcılık iş ve meslek edinmede veya iş yaşamında eşitliği yok edici ve bozucu etkilerdir (ILO, 1958) ve nesnel davranmamakla ilgilidir (Kaas ve Magner, 2010). Ayrımcılığın temelini insanlar arasındaki eşitsizlik oluşturmaktadır. Eşitsizlikleri tanımlama sistemi olarak kullanılan ayrımcılık, tarihsel zaman içerinde modernite ile birlikte daha hiyerarşik yapılar oluşturarak inşalar arasında dışlayıcı bir yapı oluşturmaktadır. Önyargılardan hareketle başlayan ayrımcılık, insanların arasındaki ilişkilerden doğan bir sorundur. Ayrımcılık, çoğu zaman insanların ayrımcılığa uğradıklarını veya ayrımcılık yaptıklarını fark edemeyecekleri kadar normalleşmektedir(Göregenli, 2012).

Toplumsal yaşamda olduğu kadar, örgütlerde de önemli etik dışı davranışlardan olan ayrımcılık (Zhu,2008), çalışanlara adaletli davranmamakla kendini göstermektedir. Çalışanları çeşitli haklardan mahrum bırakmak veya çalışanın haksızlar karşısında susmasını sağlama da örgütte ayrımcı uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2020). Örgütsel ayrımcılık türleri cinsiyete dayalı ayrımcılık, cinsel yönelim ayrımcılığı, ırka dayalı ayrımcılık, etnik köken ve azınlıklara yönelik ayrımcılık, yaşa dayalı ayrımcılık, dine dayalı ayrımcılık, engellilere karşı ayrımcılık ve obezite ayrımcılığı (Özen-Kutanis ve Ulu, 2016), siyasi görüşe dayalı ayrımcılık, unvana dayalı ayrımcılık, dış görünüşe dayalı ayrımcılık şeklinde sıralanabilir. İş yaşamında ayrımcılık sadece istihdam edilen çalışanlarda değil, istihdam edilme niyeti olan potansiyel çalışanlara da yapılabilmektedir (Demir-Uslu, 2011). Bu ayrımcılık, kimi zaman iş görüşmelerinde ortaya çıkarken kimi zaman da iş ilanlarında karşımıza çıkabilmektedir.

Bir örgüt olarak okul, amaçlarının gerçekleştirilmesi için insan kaynağına ihtiyaç duymaktadır (Baki ve Acar, 2020). İnsan kaynaklarının 4 temel işlevinden biri olan işe alım işlevi ihtiyaca uygun nitelikteki çalışanları istihdam etmeyi kapsamaktadır (Özdemir, 2020). Öğretmen ihtiyacı olan okullar işin gerektirdiği becerileri ile işe alınması planlanan öğretmenlerdeki özellikleri belirlemek için iş analizi yapmaktadırlar. Örgütler iş analizi sonrasında işgücü planlama yaparak pozisyonların hangi biçimde doldurulacağına karar vermektedirler. Bu planlamaya uygun olarak seçme ve işe alımlar yapılmaktadır (Dessler, 2019). İşe alımın diğer boyutunda ise öğretmenler bulunmaktadır. Yoğun işsizlik ortamı, mezun olan öğretmenlerin tamamının kamu okullarında istihdam edilememesi gibi zorluklara ek olarak bir de doğuştan ya da sonradan edinilen bazı özellikler nedeniyle diğerlerinden farklı muameleye uğrayan öğretmenler için bu süreç daha da zorlaşabilmektedir.

Öğretmenlerin işe alımı sürecinde uygulanan ayrımcı uygulamalar ilk bakışta işverenlerin lehine gibi görünse de ilerleyen zamanlarda liyakatsizliğe, güdülenme ve edim düşüklüğüne, bağlılık eksikliğine, hukuksal ve etik sorunlara yol açabilirler.

Alanyazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde ayrımcılık ile ilgili çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir (Çelik, 2011; Keskinkılıç-Kara, 2015; Keskinkılıç-Kara, 2016; Keskinkılıç-Kara ve Oğuz, 2016; Polat ve Hiçyılmaz, 2017) ancak eğitim kurumlarında işe alım sürecinde yaşanan ayrımcılığa ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın alanda bir eksikliği gidereceği ve sürecin iyileştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, özel okullarda öğretmenlerin işe alım sürecinde yaşadıkları ayrımcı uygulamaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen alım ilanlarında hangi ayrımcı öğeler yer almaktadır?
2. Öğretmenler işe alım görüşmelerinde ne tür ayrımcılık algılamışlardır?
3. Öğretmenler algıladıkları ayrımcılıklar karşısında duygu ve düşünceleri nelerdir?
4. Öğretmenler algıladıkları ayrımcılıklara nasıl tepki vermiştir?

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışmasında desenlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak için Türkiye'nin en fazla üyesi olan iki istihdam sitesinde Mart-Nisan aylarında yayınlanan öğretmen alım ilanları incelenmiştir. Farklı şektörlerden ilanların olduğu platformlarda özel okulların branş ayrımı gözetilmeksizin verdiği öğretmen ilanları araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın diğer alt problemlerine yanıt aramak için katılımcı

görüşlerinden yararlanılmış ve daha önce en az bir kere iş görüşmesine katılmış olan 16 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin iş görüşmelerinde yaşadıkları ayrımcılığı belirlemek amacıyla görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu kişisel bilgilerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış 6 soru ve ayrımcılık deneyimlerinin ortaya çıkarılması için hazırlanmış 4 açık uçlu soru olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde 2 akademisyen ve bir öğretmenin görüşleri alınmış, anlaşılırlığı sağlamak için 2 öğretmen ile görüşme yapıldıktan sonra son şekli verilmiştir. Verilerin çözümleme sürecinde tematik analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlanlarda dış görünüş ayrımcılığını belirten kriterler ön plana çıkmakla birlikte Demir (2011)'in bulgularına benzer olarak iş ilanlarının büyük bir kısmında ayrımcı öğeler tespit edilmemiştir. Dış görünüş ayrımcılığının dışında kurum kültürüne bağlılık olarak belirtilmiş olan siyasi görüş ve dini ayrımcılık ögeleri içeren ilanlar da bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe alım sürecinde ayrımcı davranışlara maruz kaldıkları bulunmuştur. Öğretmenler işe alım sürecinde medeni durumlarını , gibi sorularla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrımcı davranışlar karşısında öğretmenlerin yoğunluklu olarak öfke, kin, kötümserlik, kızgınlık ve üzüntü duygusu yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin ayrımcı davranışlar karşısında çoğu zaman tepki vermedikleri veya veremedikleri durumların daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrımcı davranışların öğretmenler üzerinde bireysel ve örgütsel etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar işe alım süreçlerinin liyakatin ön planda tutulduğu ve ayrımcılıktan uzak olmasının eğitim-öğretim süreci açısından daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen ayrımcılığı, iş görüşmesi, iş ilanları, ayrımcılık

Kaynakça

Baki, F. & Acar, O. K. (2020). Milli eğitim bakanlığında norm kadro uygulaması: Isparta ilinde okul yöneticileri üzerinden bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (44), 141-150.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad* , N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Çelik, G. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir-Uslu, Y. (2011). Pozitif ayrımclık, içinde E. T. , Demirel, M. Tikici, C. Çetin (Eds) *Türk iş yaşamında ayrımcılık* (s.379), Nobel Akademik Yayıncılık.

Dessler, G. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi*. (Çev. Eds. İ. Şener & M. Erdilek- Karabay) (Orijinal eserin basım tarihi 2017, 15.Baskı)

Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Derleyenler). Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar içinde (ss 17-27). İstanbul.

ILO (1958*). Discrimination (Employment and Occupation) Convention*. Declaration on Fundemental Principles and Rights at Work. No. 111

Kaaas,L, & Magner, M. (2010). *Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment.* IZA DP no. 4771,

Keskinkılıç-Kara, S. B. (2015). Relationship between political discrimination and dissent behaviour displayed by teachers. *Educational Research and Reviews, 10*(7), 933-940.

Keskinkılıç-Kara, S. B. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(23), 1371-1384.

Keskinkilic Kara, S. B., & Oguz, E. (2016). Relationship between Political Discrimination Level Perceived by Teachers and Teachers' Organizational Cynicism Levels. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (63).

Özdemir, E. (2020). *Stratejik insan kaynakları yönetiminde eşit davranma ilkesi: 2019 sonrası iş ilanlarında ayrımcılık boyutları üzerinde bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, M. (2020). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi: kuram, uygulama, teknik.* Anı Yayıncılık.

Özen- Kutanis, R.; Ulu, S. (2016). İşgücü piyasalarında ayrımcılığın kaynakları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (35), 359-372.

Polat, S., ve Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 46-65.

Zhu, W. (2008). The effecgt of leadership on follower moral identity: the mediating role of psychological enpowerment. *Leadership Rewiev*, *8*(2), 62-73.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerle İlgili Akademik ve Sosyal Süreçlerin Yönetiminde Desteklenmeye İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanları

Betül Balkar
Çukurova Üniversitesi

Filiz Tuncel
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Küresel ölçekli göç hareketleri günümüzün en önemli toplumsal sorun alanlarından birini oluşturmaktadır (Dave, 2016). Mülteci sayısının dünya çapındaki sürekli artışı, ülkelerin eğitim de dahil olmak üzere birçok alanda etkili politikalar geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte Türkiye ise en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke olarak bilinmektedir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2016).

UNHCR (2015), dünyadaki toplam mülteci nüfusunun yaklaşık yüzde 51'inin 18 yaşın altındaki çocuklardan oluştuğunu belirtmektedir. Mülteci çocuklar, karşılaştıkları sosyal ve psikolojik zorluklar nedeniyle eğitime erişimlerini de bu süreçte kaybedebilmektedir (McBrien, 2005). Bu nedenle, uluslararası toplumun mülteci çocuklarla ilgili özel bir bakım ve koruma görevi olmakla birlikte bu çocukların eğitim sistemine gerçek anlamda kabulünü sağlaması gerekmektedir (Boyden vd., 2002; Waite ve Swisher, 2019). Mültecilerin eğitimi, bir yandan mülteci çocukların sosyal etkileşim yoluyla gelecekteki yaşamları için bilgi ve beceri kazanmalarını desteklerken diğer yandan uyum becerilerinin gelişimini hızlandırmaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2006; Ferris ve Winthrop, 2010).

Eğitim, mülteci çocukların sosyal ve duygusal iyileşmesini sağlarken eğitimciler ise mülteci çocukların sosyalleşmesini kolaylaştırmada en etkili olabilecek kişilerin başında gelmektedir (UNHCR, 2001; Çelik vd., 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin yeterlikleri, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun başarısında kritik bir role sahiptir. Ancak kültürel adaptasyon ve dil öğrenimi gibi zorluklarla karşılaşan mülteci çocuklar, ebeveynler ve uzmanlar arasındaki iş birliği eksikliğinden ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışma konusundaki deneyimsizliğinden dolayı eğitim süreçlerinden her zaman tam olarak yararlanmayabilmektedir (Bačáková, 2011; Castellanos, 2018; Dryden- Peterson, 2015). Mülteci öğrencilerin eğitim sistemlerine dahil olmasıyla birlikte mülteci çocuklara eğitim verecek deneyimli öğretmen bulmada zorluklar yaşanmakta, sınıflar genellikle kalabalıklaşmakta ve öğretim süreçlerinde müfredat ve öğretim dili ile ilgili zorluklar yaşanmaktadır (Ferris ve Winthrop, 2010). Öğretmen yeterliklerinin mülteci öğrencilerin eğitiminde sahip olduğu kritik role rağmen mülteci öğrencilerin eğitiminin öğretmenler için yeni bir yeterlik alanı olması, öğretmenlerin mesleki açıdan zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Mülteci çocukların Türkiye'de devlet okullarında yaşıtları ile birlikte eğitim görmeleri öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarını daha da genişletmiştir (Demir Başaran, 2021). Bu süreçte mülteci öğrencilerin yanı sıra öğretmenler de çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Mülteci öğrencileri eğitim sürecine dahil etmek isteyen öğretmenler, mülteci öğrencilerle ortak dile sahip olmamaları, öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği, öğrencilerin okula devamının sağlanamaması ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşamaktadır (Şimşir ve Dilmaç, 2018; Martín-Pastör vd., 2013; Kandemir ve Aydın, 2020; Kılıc ve Toker Gökçe, 2018). Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması önem taşımaktadır. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile iş birliği yaparak sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik öğretim süreçlerinin yürütülmesine ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Ancak, öğretmenlere belirli zamanlarda verilen eğitimlerin yanı sıra öğretmen ve yöneticilerin mülteci çocukların eğitiminde yaşadıkları sorunları iş birliği içinde çözebilecekleri ve böylece öğretmen yeterliklerinin geliştirildiği bir ekosistemin okullarda oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Erdem, 2017). Dolayısıyla, öğretmen ihtiyaçlarına bağlı olarak geliştirilen bir mesleki gelişim anlayışı doğrultusunda, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek ve mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasını destekleyebilecek yeterliklere sahip olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin akademik ve sosyal süreçleri etkili bir şekilde yürütebilmeleri için ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanlarında süreklilik arz eden bir anlayışla desteklenmeleri gerekmektedir. Ancak bunun için öncelikle, mülteci öğrencilere ilişkin akademik ve sosyal süreçlerin yönetiminde karşılaştıkları sorunlar çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada; öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili akademik ve sosyal süreçlerin yönetiminde yaşadıkları mesleki zorluklar bağlamında desteklenmeye ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, "Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili akademik ve sosyal süreçlerin yönetiminde desteklenmeye ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanları nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma, betimleyici nitel yaklaşımla yürütülmüştür. Betimleyici nitel çalışmaların amacı, bireyler tarafından deneyimlenen belirli olayların günlük terimlerle kapsamlı bir şekilde sunulmasıdır (Lambert ve Lambert, 2012). Betimleyici nitel araştırma, araştırma verilerinin baskın bir yorumlayıcı yaklaşımla değerlendirilmesini veya oldukça soyut bir şekilde işlenmesini gerektirmemektedir (Sandelowski, 2010). Bu araştırmada, mülteci öğrencilerin eğitim ve öğretimindeki süreçlerde, öğretmenler tarafından deneyimlenen olaylar bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlandığından betimleyici nitel yaklaşımın kullanımı uygun görülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunda, Adana ilinde görev yapan 10 ortaokul öğretmeni ve 6 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrencilerin olması ve mültecilere eğitim konusunda hizmet içi eğitim seminerine katılmaları ölçütü benimsenmiştir. Böylece, hem mülteci öğrencilere yönelik eğitim süreçlerinin aktif bir şekilde içinde olan hem de mülteci öğrencilere yönelik eğitim süreçlerinin özellikleri ve gereklilikleri hakkında farkındalık sahibi olan öğretmenlerin araştırmaya katılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılım ölçütünü karşılayan öğretmenler, gönüllülük esasıyla araştırmada yer almıştır.

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları kapsamında, öğretmenlerin; öğretim süreçlerinde, sınıf yönetiminde, iletişim süreçlerinde, velilerle iş birliği süreçlerinde ve sosyal etkinlik süreçlerinde mülteci öğrencilerle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde mesleki açıdan gelişim ihtiyacı duydukları alanlar incelenmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin gelişim ihtiyacı duydukları alanlarda mesleki gelişim açısından ne tür desteklere ihtiyaçları olduğu da irdelenmektedir.

Görüşme sorularının kapsamına dair uzman görüşleri alındıktan sonra 2 ilkokul ve 2 ortaokul öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen pilot uygulamalarda görüşme soruları kullanılmıştır. Pilot uygulamalar sonrasında soruların ifade edilme biçimlerinde gerekli değişiklikler yapılarak görüşme soruları asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Tema ve alt temalar bağlamında yürütülen içerik analizinde, görüşme soruları doğrultusunda temalar ve katılımcı cevapları doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin mülteci öğrenciler ile ilgili karşılaştıkları sorunlar daha çok öğretim ve sınıf yönetimi süreçlerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde özellikle öğrencilerin devamlılığını sağlayabilme ve derslere yönelik ilgilerini çekebilme konularında mesleki gelişim ihtiyaçları bulunmaktadır. Sınıf yönetimi kapsamında ise öğretmenler, mülteci öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarının sağlanması konusunda güçlük çekmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin akademik ve sosyal süreçlerin yönetiminde, daha çok öğretim süreçlerinin organizasyonu ve sınıf yönetimi alanlarında mesleki gelişim ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bu konularda aslında kendilerini yeterli bulduklarını ancak mülteci öğrencilere ilişkin süreçleri yönetebilmek için mesleki yeterliklerini daha işlevsel hale getirmeleri ve bu nedenle, mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında söz konusu yeterlikleri geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerle iletişim, velilerle iş birliği ve öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirme süreçleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden ziyade dışsal faktörlere bağlı olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, bu süreçlerde karşılaşılan sorunların kendi mesleki yeterlikleri ile değil ailelerin tutum ve davranışları, sosyo-ekonomik faktörler ve kültürel faktörler ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi kapsamında özellikle sosyoloji ve psikoloji eğitimi almak istemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim desteği kapsamında en fazla destek almak istedikleri alanların, pedagojik bilgi ve becerilerden ziyade sosyoloji ve psikoloji olması, mülteci öğrencilere ilişkin süreçler bağlamındaki mesleki gelişimlerinin disiplinler arası bir yaklaşımla sağlanabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci öğrenciler, mülteci öğrencilerin eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi

Kaynakça

Bačáková, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education, 22*(2),163–175.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO). (2006). *Education in emergencies: The gender implications* (Advocacy Brief). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148908

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR). (2016). *Global Trends: Forced Displacement in 2016.* UNHCR. https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf

Boyden, J., de Berry, J., Feeny, T., & Hart, J. (2002). *Children affected by armed conflict in South Asia: A review of trends and issues identified through secondary research* (RSC Working Paper No. 7). Refugee Studies Centre, University of Oxford. https://www.rsc.ox.ac.uk/files/files-1/wp7-children-affected-conflict-south-asia-2002.pdf

Castellanos, F. (2018). *Teaching refugee children: Increasing teacher self-efficacy through trauma informed trainings.* [Master's thesis]. University of Texas at Austin.

Celik, S., İşler. N.K., & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions, *Pedagogy, Culture & Society,* https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878

Dave, N. (2016). Refugee children: Education in emergencies for empowerment. *Liberal Studies, 1*(2), 185-190.

Demir Başaran, S. (2021). Being the teacher of Syrian refugee students: Teachers' school experiences. *Education and Science, 46*(206), 331-354.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD_Dryen-Peterson-FINALWEB.pdf

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2011.* UNESCO. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2011_02_idp_unesco_ferrise.pdf

Kandemir, A., & Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 497-521.

Kılıc, V. A., & Toker Gökçe, A. (2018). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Science Education and Research, 5*(1), 199-211.

Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research, 16*(4), 255-256.

Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Río, C. J., Robaina, N. F., & Castro, R. P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, 789-793.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329–364.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018, Mayıs 4). *Bakanlığımızca sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı yayınlandı.* https://oygm.meb.gov.tr/www/bakanligimizca-sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-ogretmenler-icin-el-kitabi-yayinlandi/icerik/511(TR)

Sandelowski M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health, 33*(1), 77–84.

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online, 17*(2), 1116-1134.

UNHCR. (2001). *Learning for a future: Refugee education in developing countries.* UNHCR. https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf

UNHCR. (2015). *Global trends: Forced displacement in 2015.* UNHCR. https://www.unhcr.org/576408cd7.pdf

Waite, D., & Swisher, J.R. (2019). Migrants, immigrants, refugees and other boxes into which we put one another. In K. Arar, J.S. Brooks & I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp.13-32). Emerald Publishing.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği

Kadir Koç MEB

Mehmet Kaya MEB

Buket Koç MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Pendik ilçesinde görev yapan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeylerinin öğretmen algılarına göre ortaya çıkartılması ve demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen algılarına göre aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1- Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri nedir?

2- Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri öğretmenlerin;

a- kıdemine,

b-eğitim durumuna

c-cinsiyetine ve

d- okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve lise türünde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri betimsel tarama modeli kullanarak incelenmiştir. Betimsel tarama geçmişte ya da mevcut zamanda var olan bir durumu var olduğu şekliyle açıklamayı hedefleyen araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2005, s. 183).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

21.yüzyıl becerileri kapsamında teknoloji okuryazarlığı günümüzde teknoloji kullanımının önemini belirtmektedir.Yenilikçi, üretimi teknolojiye dayalı, iletişimi sağlam toplumlar daha hızlı ilerlemekte ve bireylerin yaşam koşulları gelişmektedir. Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul idarecilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeylerini ve bu düzeylerin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve okul türüne) göre incelemektedir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.Çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 362 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sincar tarafından geliştirilmiş "Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algıları vizyon, destek, insan merkezlilik, iletişim ve iş birliği boyutlarında yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen,algı,liderlik,tekonoloji

Kaynakça

Akbaşlı, S., ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 1-21.

Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aytekin, H. (2018). *İnsan İlişkileri ve İletişim.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Beyaz, G. (2014). *Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Davranışları. Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozlağan, R. (2005). *Liderlik Yaklaşımları ve Belediyeler.* İstanbul: Hayat Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün , Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri.* Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1,* 73-112.

Chang, M. (2005). The Leadership Ideas and Strategies of Learning in Schools. *Journal of Educational Technology & Society, 11(4),* 29.

Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Mumbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher,* 3-12.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,* 33-41.

Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 1(1),* 1-10.

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Akademi.

Eren, E., ve Kurt, A. (2011). İlköğretim Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. c. 4. s. 2,* 219-238.

Ertuğrul, E. (2014). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Teknoloji Liderlik Düzeyi İle Yönetici Etkililiği Arasındaki İlişki.* Uşak: Uşak Üniversitesi.

Genç, A., ve Atasoy, A. (2010). Ar & Ge Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Panel Veri Analizi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi,* 27-34.

Gençay, A. (2018). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Yeterlikleri (Keçiören İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özşahin, M., Zehir, C., ve Acar, A. (2011). Linking Leadership Style to Firm Performance: The Mediating Effect of the Learning Orientation. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 24,* 1546-1559.

Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi.* Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Raffo, C., & Gunter, H. (2008). Leading Schools to Promote Social Inclusion: Developing a Conceptual Framework for Analysing Research, Policy and Practice. *Journal of Education Policy, 23(4),* 397-414.

Sincar, M. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin bir İnceleme (Gaziantep İli Örneği).Doktora Tezi.* Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sincar, M., ve Aslan, B. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1),* 571-595.

Şahin, C., ve Demir, F. (2015). Değişim çağında okul yöneticilerinin okullardaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(39),* 717-725.

Şener, G., ve Özan, M. (2018). Okul Yöneticilerinin İletişimci Liderlik Rolleri. *Journal of Anatolian Education Research (JAER), 2,* 1-13.

Yılmaz, M. (2016). *İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgisayar Yeterliliklerinin ve Teknoloji Tutumlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi.* Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

"Ben Varım" Projesinin Üniversite Öğrencilerinin Proje Yönetim Becerilerine Yansımaları

Zeynep Yılmaz Öztürk

Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Hızla değişen şartlara uyum sağlamanın hayati önem arz ettiği içinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerin ve örgütlerin rekabet edebilmeleri için farklı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Davenport (2018)'e göre ekonomik ve sanal alanlarda mücadele verildiği günümüzde, ülkelerin toprak ya da nüfus yerine ekonomi ile büyüklük ölçümünün yapıldığı, ekonomik üstünlüğün ise maden kaynakları yerine ülkelerin yeni girişim ve patent sayıları ile ölçüldüğü bir çağ içinde olduğumuz belirtilmektedir. Projelerin finansmanı ile ilgili uluslar arası ve ulusal birçok kurum ve kuruluş çağrı metinleri yayınlamaktadır. Projeler bireylerin ve kurumların gelişmesi için önemli bir sıçrama tahtası olabilmektedir. Bireyler hem kendi gelişimlerini sağlamak hem de bağlı oldukları kurumun nitelik ve niceliksel olarak gelişmesini sağlamak için proje fırsatlarını araştırıp proje üretimi ve yönetimi konusunda beceri sahibi olmalıdırlar.

Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) 2019 yılını gönüllülük yılı olarak ilan etmiştir. Bu yıl ile ilgili 2019-1 özel çağrı kapsamında 1001 proje hibe almaya hak kazanmıştır. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümü gönüllü öğrencileri ile birlikte oluşturulan 50461 numaralı "Ben Varım" projesi GSB'nin 2019-1 özel çağrı kapsamında hibe almaya hak kazanmıştır. Öğrenciler proje danışmanı öğretim üyesi ile birlikte projenin yazımı, proje etkinliklerinin tasarlanması, projede kullanılacak ekipmanların temini, proje faaliyetlerinin yürütülmesi ve proje sonuç raporunun yazılması aşamalarında görev almışlardır. Bu çalışmada "Ben Varım" projesinin projede görev alan üniversite öğrencilerinin proje yönetim becerilerine yansımalarının nasıl olduğu incelenecektir.

Yöntem

Bu çalışma betimsel nitel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan durumun var olan haliyle ilgili sorulara yanıt aranmaya çalışılır ya da hipotezler test edilmeye çalışılır (Gay, 1981:153). Bu araştırmada "Ben Varım" projesinde görev alan öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak proje yönetim becerilerine yansımalarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Gillham (2010)'a göre durum bir birey olabileceği gibi, bir grup, bir kurum veya topluluk da olabilir. Durum çalışmalarında tek bir durum çalışılabileceği gibi, birden fazla durum da çalışılabilir. Durum çalışması ise; durumların içinde yer alan farklı ve geniş kanıtlara ulaşılmaya çalışılan, soyutlanması ve harmanlanması gereken bir çalışma türüdür (Gillham, 2010).

Araştırmanın çalışma grubunu çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 8 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler açık uçlu soruların bulunduğu google form aracılığı ile toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar araştırma bulgularını ve sonuçlarını oluşturacaktır.

1. "Ben Varım" projesine katılan üniversite öğrencilerinin algılarına göre bir projenin başarı ile uygulanmasını etkileyen faktörler nelerdir?

2. "Ben Varım" projesine katılan üniversite öğrencilerinin algılarına göre uygulanan proje faaliyetlerinden ilkokul öğrencileri üzerinde en fazla katma değer yaratan etkinlikler nelerdir?

3. "Ben Varım" projesine katılan üniversite öğrencilerinin algılarına göre proje döngüsünün içinde yer almak becerilerine yansımaları nasıldır?

4. "Ben Varım" projesine katılan üniversite öğrencilerinin algılarına göre proje faaliyetlerinin uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklar nelerdir?

5. "Ben Varım" projesine katılan üniversite öğrencileri yeni bir proje döngüsü içerinde hangi aşamalarda görevli almaya istekli olacaklardır?

6. “Ben Varım” projesine katılan üniversite öğrencilerinin proje yapmaya karar veren kişilere önerileri nelerdir?

Veri analizi devam etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Proje, proje yönetim becerileri, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Davenport, C. (2018). The Space Barons: Elon Musk, Jeff Bezos, and the Quest to Colonize the Cosmos. PublicAffairs.

Gay, L. R. (1981). Educational Research: Competencies for Analysis & Application. Ohio: Charles E. Merril Publishing Co.

Gillham, B. (2010). Case Study Research Methods. London, GBR: Continuum International Publishing.

Gray, C. F. & Larson, E. W.(2008). Project Management: The Managerial Process. McGraw-Hill Book Co.

Suvacı, E. (2013). Proje ve Proje Yönetimine Giriş. H. Durucasu (Ed.), Proje yönetimi içinde (s.2-19) Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uysal, Ö. (2019). Proje Yönetimi Bilgi Alanları ile Özgün Bir Projenin Geliştirilmesi: E-Okuma Takvimi. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (1), ss.293-313.

Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Farkındalığın Arttırılmasına Yönelik Bir Yansıtma Çalışması

Eray Kara
Giresun Üniversitesi

Barış Eriçok
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özellikle Sanayi Devrimini takip eden yıllarda, değer, daha fazla mal ve daha fazla üretim gibi kavramların insanların hayatlarına girmesi ortak mallar üzerindeki talepleri de artırmıştır. Bu çalışmada ortak mallar olarak nitelenen doğal kaynaklar insan müdahalesine gerek duymaksızın gezegenin sunduğu kaynaklar olarak ele alınmaktadır. Bu kaynaklar hayatta kalmamız için gereken hava, su, toprak gibi en temel ögelerden oluşmaktadır ve doğal yenilenmenin hızından daha hızlı bir tüketime maruz kaldığında, şu andaki gibi, dönüştürülemeyecek şekilde yok olmaya mahkûm edilmektedir. Yaşayan Gezegen Raporuna göre insanlar, her yıl doğanın yenileyebildiğinden %20 oranında daha fazla kaynağı kullanmaktadır. Bu aşırı kullanımın çevresel, ekonomik ve sağlık boyutları bulunmaktadır. Flora ve fauna yaşamı için gerekli habitatların yok oluşu, canlı türlerinin yok olmasına neden olmaktadır. Dünya Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği (IUCN) dünyada 30 milyon hayvan ve bitki türünü bulunduğunu ve bugün 31 bin türün yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu belirtmektedir (International Union for Conservation of Nature, 2020).

Gezegenimizin ortak kaynaklarında meydana gelen küçülme ve bu küçülmenin sebep olduğu yaşam şartları örgütlü bir eylem planını gerekli kılmaktadır. Küresel, yerel ve bireysel çabalar sayesinde yok olma tehlikesinin durdurulabileceğine ilişkin küresel düzeyde eylem içeren kararlar Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda Eylül, 2015 tarihinde alınmıştır. 2016'dan 2030 yılına kadar belirlenen zaman aralığında insan, gezegen, refah, barış ve ortaklık konularını gözeterek sürdürülebilir gelişme gündemi bu kurulda oluşturulmuştur. 2030 takvimi, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarını (SKA) 17 başlık ve 169 adet kapsamlı eylem planı içermektedir. Bu planlar, yoksulluğu ortadan kaldırmayı, işbirliği ve dengeyi rehber edinmiştir (United Nations, 2020). Hiç kimse geride kalmasın (No one left behind) (Weber, 2017) fikriyle yapılan eylem planları yoksulluk ve açlıkla mücadele, sağlıklı yaşam, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişilebilir temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi – yenilikçilik, eşitsizlikle mücadele, sürdürülebilir şehir ve toplumlar, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, suda – karada yaşam, barış ve adalet ile amaçlar için ortaklıklar başlıklarından oluşmaktadır (UNDP, 2020b). Nasıl bir gelecek istiyoruz sorusuna yanıt olarak ortaya çıkan bu başlıklar için etraflıca hazırlanan eylem planlarından en önemlisi eğitim basamağı olarak belirlenmiştir. Rio +20 zirvesinin ardından, Birleşmiş Milletler tarafından Yükseköğretim Kurumları Sürdürülebilirlik Girişimleri oluşturularak çeşitli Birleşmiş Milletler organları ile ortaklıklar tahsis edilmiştir. Bu ortaklıkların amacı yükseköğretim kurumlarına düşen sorumlulukları yerine getirmelerine öncülük etmektir. Buna göre üniversitelerin sürdürülebilir kalkınma araştırmalarına destek vermesi, ders programlarına sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalık yaratabilecek dersleri dahil etmesi, daha yeşil kampüsler için çalışmalar yapmaları ve yerel çabaları desteklemeleri beklenmektedir (UNDP, 2020a).

Birleşmiş Milletler tarafından küresel düzeyde belirlenen politika girişimleri ve eylem planları, yerel düzeyde uygulamaya koyulmakta ve dönem raporları yazılmaktadır. Bireysel düzeyde eylem planlarının hayata geçirilmesi ve içinde yaşanılan toplumun geleceğine ilişkin aktif katılım bazı bireysel yeterlikleri beraberinde getirmektedir. Sürdürülebilir kalkınma amaçlarının hayata geçirilebilmesi için ileri görüşlü, belirsizliklerle başa çıkabilen, gelecekle ilgili öngörüde bulunabilen, plan yapabilen, disiplinler arası çalışabilen, bağlantı ve ilişkileri görebilen, yeni fikir ve kültürlere açık, katılımcı, empati kurabilen, kendini ve diğerlerini motive edebilen, kültürel ve bireysel kavramları bağımsız olarak yansıtabilen bireylere gereksinim vardır (Barth, Matthias, Godemann, Ute, & Stoltenberg, 2007). Bireylere bu yeterliklerin kazandırılmasının yanı sıra, öğretmen adaylarının sürdürebilir kalkınma yeterliklerine sahip olması, "İstediğimiz Gelecekte" yaşayabilme becerilerinin okullarda uygulanması ve daha küçük yaşlarda farkındalığın kazanılmasının yolunu açabilecektir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılmasına ve bireysel düzeydeki eylem planlarına aktif katılım gösterebilmeleri için amaçları içselleştirmelerine katkıda bulunabilmektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?
2. Sürdürülebilir kalkınma ders içeriği ve izlenen filmler gezegenimize ilişkin sorunları anlama ve çözüm üzerinde düşünmelerine ne kadar rehberlik etmiştir?
3. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin farkındalık düzeylerinde değişim meydana gelmiş midir?

Yöntem

Bu çalışma Eğitim Fakültesi öğrencilerinin 14 haftalık bir ders dönemi, hafta temalarına göre belirlenmiş filmler ve bu filmlere ilişkin tartışmaların sonucunda oluşan fikir ve algıları ele almaktadır. Olgu bilim deseninde tasarlanana bu nitel bir araştırma öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine (SKH) ilişkin görüş ve deneyimlerini içermektedir (Merriam, 1998). Katılımcılar, 2020-2021 akademik yılında, Türkiye'de bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde sunulan Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini seçen gönüllülerden (N=44) oluşmaktadır. Katılımcılar, ders dönemleri boyunca UNESCO tarafından belirlenen SKH başlıklarında belirlenen ders içeriği, makaleler ve film listesinden sorumlu olduklarını kabul etmişlerdir. Araştırmacılar ile imzalanan gönüllü onay formunun ardından, katılımcılara Türer (2010) tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Ardından, her bir araştırmacının tabloda verilen filmlere ilişkin görüşlerini içeren bir günlük tutmaları istenmiştir. 14 haftanın sonunda katılımcılar yeniden Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Anketi uygulanmıştır. 44 katılımcının 5'i 14 filmin tamamını izleyerek, tartışma oturumlarında söz alarak tüm derslere katılmıştır. Ela, Eda, Ege, Ece ve Efe kod isimleri verilen katılımcılardan elde edilen nicel veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilirken, nitel verilerin analizi Gibbs yansıtma döngüsü (1988) çerçevesinde yapılmıştır.

Tablo 1. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Filmler

Haftalar	Temalar	Filmler
1. Hafta	Yoksulluk ve Açlık	Slumdog Millionaire
2. Hafta	Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam	Requem for a Dream
3. Hafta	Nitelikli Eğitim	The Blind Side

Katılımcılar deneyimlerine ilişkin yansıtmalarını Gibbs Yansıtma Döngüsüne göre yapılandırmışlardır. Bu süreç durumu tanımlamalarıyla başlamış, filme ilişkin duyguları, durum değerlendirmesi, durumun analiz edilmesi, çıkarım yapma ve eylem planı ile tamamlanmıştır. Bu döngü, bireyin belli bir duruma ilişkin duygu, düşünce ve değerlendirmelerinin yanı sıra gelecekte bir eylem planını da içeren bir öğretim yöntemidir Gibbs (1988). Ardian, SriHariyati ve Afifah (2019) tarafından yapılan çalışmada hemşirelerin; Adeani, Febriani ve Syafryadin'in (2020) belirttiği gibi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu ispatlanabildiği için bu çalışmada bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin harekete geçirilerek, farkındalığın artırılması için bu model tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin ortaya çıkarılması beklenmektedir. Ayrıca sürdürülebilir kalkınma ders içeriği ve izlenen filmlerin gezegenimize ilişkin sorunları anlama ve çözüm üzerinde düşünmelerinde ne derecede rehberlik ettiğinin ortaya çıkarılması beklenmektedir. Sürdürülebilir kalkınma ders içeriği ve izlenen filmlerin öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ilişkin farkındalık düzeylerinde değişim meydana getirip getirmediği de beklenen bir diğer sonuçtur.

Bu çalışmada verilerin yoksulluk, sağlıklı ve kaliteli yaşam ve nitelikli eğitim temaları kapsamında elde edilmesi planlanmaktadır. UNESCO hedeflerinin ilki olan yoksulluk ve açlık teması için, Milyoner (Slumdog Millionaire) adlı film seçilmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında küresel bir eylem planı için belirlenen ikinci hedef bireylerin sağlıklı ve kaliteli bir yaşama sahip olmalarıdır. Bu tema için öğrencilerden Bir Rüyaya Ağıt (Requem for a Dream) filmini izlemeleri istenmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında küresel bir eylem planı için belirlenen üçüncü amaç ise nitelikli eğitimdir. Bu amaçla öğrencilerden Kör Nokta (The Blind Side) isimli filmi izlemeleri istenmiştir.

Her üç film için de 1) Tanımlama 2) Duygular 3) Değerlendirme 4) Analiz 5) Çıkarım ve 6) Eylem Planı başlıkları altında sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilir kalkınma, küresel amaçlar, eğitim, olgu bilim

Kaynakça

Adeani, I. S., Febriani, R. B., & Syafryadin. (2020). Using GIBBS ' reflective cycle in making reflections of literary analysis USING GIBBS ' REFLECTIVE CYCLE IN MAKING REFLECTIONS OF LITERARY ANALYSIS. *Indonesian EFL Journal*, *6*(2), 139–148. https://doi.org/10.25134/ieflj.v6i2.3382

Ardian, P., SriHariyati, R. T., & Afifah, E. (2019). Correlation between implementation case reflection discussion based on the Graham Gibbs Cycle and nurses' critical thinking skills. *Enfermería Clínica*, *29*(2), 588–593. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.04.091

Barth, Matthias, J., Godemann, M., Ute, R., & Stoltenberg. (2007). Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *8*(4), 416 – 430.

Hardin, G. (1968). GarrettHardinArticle.pdf. *Science, New Series*, *162*(3859), 1243–1248.

International Union for Conservation of Nnature. (2020). A Green Recovery in Europe will also need to scale up Nature Based Solutions. Retrieved 27 October 2020, from https://www.iucn.org/news/europe/202004/a-green-recovery-europe-will-also-need-scale-nature-based-solutions

Sürcan, B. (2014). Ortak Malların Trajedisi. Retrieved 26 October 2020, from http://www.tuicakademi.org/ortak-mallarin-trajedisi/

UNDP. (2020a). *SDGs Learning, Training and Practice - 2020 Edition Report*. Retrieved from https://sdgs.un.org/topics/education

UNDP. (2020b). Sustainable Development Goals. Retrieved 27 October 2020, from https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html

UNICEF. (2014). Basın Bülteni. Retrieved from https://www.unicef.org/turkey/basın-bültenleri/dünya-su-günü-unicef-dünyanın-en-yoksulları-temiz-suya-erişimi-en-az-olanlar

United Nations. (2020). *Stakeholder Engagement & the 2030 Agenda a Practical Guide*. Retrieved from https://sdgs.un.org/sites/default/files/2020-07/2703For_distribution_Stakeholder_Engagement_Practical_Guide_spreads_2.pdf

Weber, H. (2017). Politics of 'Leaving No One Behind': Contesting the 2030 Sustainable Development Goals Agenda. *Globalizations*, *14*(3), 399–414. https://doi.org/10.1080/14747731.2016.1275404

WWF. (2000). *Living Planet Report 2020 - Bending the curve of biodiversity loss. Almond; R.E.A.; Grooten M. and Petersen; T. (Eds). WWF; Gland; Switzerland.* Retrieved from http://www.ecoguinea.org/papers-development.html

Türkiye'de 1980 Sonrası Eğitimde Özelleştirme Politikalarına İlişkin Görüşler Üzerine Bir Analiz

Ebru Eren

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada kapitalist üretim ilişkilerinin hâkim olduğu ülkelerde küreselleşme ve neoliberal politikalarla birlikte yaşanan köklü yapısal değişimler beraberinde eğitimin özelleştirilmesi sürecini getirmiştir. Neoliberal politikalar kamusal hizmetlerin dönüşümünde çok önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda küresel düzeyde piyasalaşma sürecine hızlı bir şekilde dâhil olmaya başlayan eğitimin "kullanım değeri" yerini "değişim değerine" bırakmaya başlamıştır. Türkiye'de 1980 sonrası eğitim politikaları incelendiğinde eğitimin özelleştirilmesiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu politikalar bağlamında yıllar içerisinde eğitimin giderek daha fazla özelleştirildiği görülmekle birlikte özellikle son yıllarda, eğitim hizmetinin sunumunda kamusal finansmanın belirli ölçülerde devam etmesine rağmen, eğitimin artan bir şekilde özel sektör tarafından sunulmaya başladığı ve kamu okullarında eğitim alınsa bile çoğunlukla yararlananların kendileri tarafından finanse edildiği bir hizmet haline gelmeye başladığı görülmektedir. Bu bağlamda mevcut haliyle eşitsizlikleri yeniden üreten eğitim sisteminin, özelleştirilme süreci ile birlikte ödeme gücüne bağlı olarak birçok insanın geleceklerini belirleme ve bu duruma bağlı olarak eşitsizlikleri derinleştirme konusunda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Konu ile İlgili literatür ve yapılan araştırmalar incelendiğinde bir tarafta eğitimin özelleştirilmesini savunan araştırmalar yer almakta iken; diğer tarafta eğitimin özelleştirilmesine karşı çıkan ve nitelikli kamusal eğitimi savunan araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra her iki görüşünde harmanlandığı görüşlerle de karşılaşılmasına rağmen, konunun kutuplaşmış iki görüş bağlamında tartışıldığı söylenebilir. İlgili literatürde yer alan kuramsal/kavramsal tartışmalar ve araştırmalar konu ile ilgili önemli katkılar getirmekte ama aynı zamanda Türkiye özelinde daha pek çok yanıtlanmamış soruya da yol açmakta ve eğitimde özelleştirmeye ilişkin birçok konunun araştırılması ihtiyacını da göstermektedir.

Eğitimin özelleştirilmesi bir dizi etik, politik ve eğitimsel sorun yaratma potansiyelini içerisinde taşımakta fakat bu sorunların neler olduğunun yeterince açığa çıkarılmadığı görülmektedir. Eğitimde meydana gelen bu dönüşümün boyutlarının, sonuçlarının ve etkilerinin kuşkusuz her ülkede ve bu ülkelerde yaşayan çeşitli toplumsal sınıflar ve gruplardan insanlar açısından benzer olmadığı söylenebilir. Sınıflı toplum düzeni diğer bir deyişle toplumda yer alan insanların çeşitli sınıfsal kökenlere sahip olduğu gerçekliği göz önüne alındığında eğitimin özelleştirilmesi sonucunda sınıfa özgü etkilenmeler söz konusu olacaktır. Eğitimin kamusal mal olarak görülmesi başka bir deyişle kamusal hizmet olarak sunulması ile özel kesimce piyasada alınıp satılan bir mal, "meta" olarak sunulmasının eğitime yüklenen anlamı değiştirdiği ve özellikle yararlananlar açısından etkilerini farklılaştırdığı söylenebilir. Türkiye'de 1980 sonrası eğitimde ortaya çıkan yapısal dönüşümün, çeşitli toplumsal kesimler üzerindeki etkilerinin mevcut literatürde yeterince konu edilmediği söylenebilir.

Eğitimin özelleştirilmesinin çeşitli toplumsal gruplar açısından etkilerinin ve sonuçlarının neler olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu problemden yola çıkarak bu araştırmada Türkiye'de 1980 sonrası dönemde etkili olan özelleştirme politikalarının ortaöğretim düzeyinde yarattığı dönüşümün çeşitli toplumsal gruplar açısından etkilerinin ailelerin ve öğrencilerin görüşlerine dayanarak açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada eğitimin özelleştirilmesinin öğrencilerin ortaöğretime geçiş süreçlerine etkileri; ailelerin ve öğrencilerin eğitimin özelleştirilmesine ilişkin görüşleri ve son olarak eğitimin özelleştirilmesinin ekonomik, bireysel ve toplumsal etkilerinin neler olduğu açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma karma yöntem yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda 18 öğrenci ve 18 veli olmak üzere özel liselerden ve devlet liselerinden 36 kişi ile derinlemesine görüşmeler yapılarak betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda özel liselerden ve devlet liselerinden 440 öğrenci ve 440 veli olmak üzere toplam 880 kişiden anket yardımı ile veri toplanmıştır. Anket yardımı ile toplanan veriler SPSS 25 istatistik paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Ailelerin eğitimde özelleştirme politikaları ve uygulamalarının yarattığı dönüşüme ilişkin görüşlerine ait veriler analiz edilirken her bir boyuta ait ifadeler betimsel istatistik teknikleri ile frekansları, yüzdelik dağılımları, ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve sıra değerleri belirlenmiştir. Daha sonra her boyut ayrı ayrı ifadelerin birlikte aldığı puanlara ve yüzdeliklere dayanarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin eğitimde özelleştirme

politikaları ve uygulamalarının yarattığı dönüşüme ilişkin görüşlerine ait veriler analiz edilirken, her boyuta ait ifadelerin frekansları, yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır. Daha sonra her boyut ayrı ayrı ifadelerin yer aldığı yüzdeliklere dayanarak yorumlanmıştır.

Grupları birbirleri ile karşılaştırmak, gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadığına dair hipotezleri test etmek ve iki ortalama arasındaki farkları test etmek için parametrik bir teknik olan T testi kullanılmıştır. Yapılan test sonucunda farkın anlamlılığı 0,05 düzeyinde aranmıştır. Sınıflama türünde toplanan verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan Kay-Kare testi kullanılmış, kümeler arası karşılaştırmalarda ortaya çıkan farkın anlamlılığı0,05 düzeyinde aranmıştır.Açık uçlu sorulardaki cevaplar en çok tekrarlananlar ve farklı gerekçeler şeklinde gruplandırılmıştır. Bulgular ilgili alanyazından elde edilen kuramsal çerçeveden yararlanılarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma genel olarak eğitimin özelleştirilmesinin okullar arasında ayrıştırmalara yol açtığı, özel liselerde öğrenim gören öğrenciler ile devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretime geçiş süreçlerinde farklı etkenlerin etkili olduğu,özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul geçişlerinde ağırlıklı olarak okulun yükseköğretimde iyi bir üniversite ve bölümü kazandırmasında etkili olacağını düşünmeleri, okulun akademik açıdan diğer okullardan daha başarılı olması, okulun hayata bakış açılarına uygun olması iken devlet liselerinde öğrenim gören öğrenciler açısından ağırlıklı olarak sınav puanı ve eve yakınlık gibi etkenler etkili olduğu için ortaöğretime geçişin onlar için zorunlu bir süreci içerisinde barındırdığı; katılımcıların doğrudan özelleştirme politikalarına karşı ağırlıklı olarak kabul edici bir tutum içerisinde olmadıkları, buna karşın gizli özelleştirme politikalarına karşı daha kabul edici bir tutum içerisinde oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada son olarak, eğitimin özelleştirilmesinin ekonomik, bireysel ve toplumsal etkilerinin ağırlıklı olarak olumsuz olduğu ve eğitimin özelleştirilmesinin en önemli toplumsal etkileri arasında, toplumda var olan eşitsizlikleri artırması, eşitsizliklere yol açması ve sınıfsal farklılıkları keskinleştirmesi öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Özelleştirme, Ticarileştirme, Eğitim Hakkı, Kamusal Eğitim, Eğitim Politikası

Kaynakça

Aksoy, H. H. (Aralık 2005). Küresel Kapitalizmin Kamusal Eğitime Etkileri. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi,* Sayı 232, ss. 2-7.

Aksoy, H.H. ve Eren Deniz, E. (Şubat 2017). Türkiye'de Özel Okulların Gelişiminin Anlamı. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Sayı 446, ss.8-12.

Aksoy, N. (Yaz 2011). Türkiye Kamu Eğitiminde Gizli Ticarileşme: Kurumsal Sosyal Sorumluluğun İşleyiş Biçimleri ve Eğitimi Ticarileştirme İşlevleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt:9, Sayı:35, ss. 8-27.

Ball, S. (1998 November). Big Policies/Small World: An İntroduction To International Perspectives In Education Policy. *Comparative Education,* Vol: 34 No: 2, pp. 119-130, To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/03050069828225

Ball, S. and Youdell, D. (2008). Hidden Privatisation in Public Education. *Education İnternational*. Belgium: Brussels

Türkiye'de Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Muhalefet Konusunda Yapılan Çalışmalar ile İlgili Bir Meta Değerlendirme

Yılmaz İlker Yorulmaz — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
İbrahim Çolak — MEB
Yahya Altınkurt — Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kavram olarak muhalefet "bir tutuma, bir görüşe, bir davranışa karşı olma durumu, aykırılık" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Örgütsel muhalefet ise örgüt içerisinde ortaya çıkan görüş ayrılıklarının dile getirilmesi durumudur (Kassing, 1997). Örgütsel muhalefet, örgüt içerisinde tatmin edici olmayan koşullar karşısında oluşan bir tür örgütsel ses olarak da tanımlanabilmektedir (Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2017). Bu doğrultuda örgütsel muhalefet kavramının örgütsel ses ve örgütsel sessizlik kavramları ile yakın ilişkili olduğu ifade edilebilir. Çalışanların seslilik davranışları ve bu bağlamda gösterilecek örgütsel muhalefetin, örgütlerin başarısı ve gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü örgütlerde var olan aksaklıkların eleştirilmesi, yeni düşüncelerin ortaya atılması ve alınan kararların sorgulanması, örgütsel değişimi beraberinde getirebilir ve örgütlerin başarısını artırabilir. Alanyazında eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefeti inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, örgütsel muhalefet konusunun, örgütsel bağlılık (Yıldız, 2013), eleştirel düşünme eğilimi (Iliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2018), duygusal tükenmişlik (Kesen ve Pabuçcu, 2016), örgütsel adalet (Kavak ve Kaygın, 2018) ve yaşam doyumu (Dağlı, 2017) gibi çeşitli değişkenler ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet konusunda çeşitli çalışmalar yapılmasına karşın bu çalışmaları bir bütün olarak değerlendiren bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu türden çalışmalar yapılması, hem bir alanda üzerine sıklıkla çalışılan konulardaki genel yönelimleri ve konunun ele alınış biçimlerini ortaya koymakta hem de bu konularda yapılan çalışmalardaki farklılıklar, eksiklikler ve gereksinimlerin genel bir çerçevesini çizmektedir. Bu çerçevede bu araştırmada, Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet konusunda yapılan makale ve lisansüstü tezlerin incelenmesi ve bu araştırmalardaki çeşitli yönelimlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet konusunda yapılan çalışmaların;

- Yıllara, yayın diline ve yazar sayısına ilişkin dağılımı nasıldır?
- Araştırma modeline ilişkin dağılımı nasıldır?
- Örneklem grubuna ilişkin dağılımı nasıldır?
- Veri toplama araçlarına ilişkin dağılımı nasıldır?
- Veri analizi tekniklerine ilişkin dağılımı nasıldır?
- Örgütsel muhalefet ile ilişkileri incelenen konulara ilişkin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma, Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet konusunda yapılan çalışmalara (makale ve lisansüstü tezler) ilişkin bir *meta-değerlendirme* çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenecek makale ve lisansüstü tezlere ulaşmak için "muhalefet", "örgütsel muhalefet" ve "eğitim" anahtar kelimeleri ve İngilizce karşılıkları ile Web of Science Platform, ERIC, EBSCOhost, ULAKBIM, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde taramalar yapılmıştır. Ulaşılan çalışmaların meta-değerlendirme kapsamına dahil edilmesinde; Türkiye'de yürütülmüş çalışmalar olması, Türkçe veya İngilizce dillerinde yapılmış olması ve lisansüstü tezlerden üretilen çalışmalarda makalelerin tercih

edilmesi ölçüt olarak kullanılmıştır. Çeşitli veri tabanları ve arama motorlarında yapılan taramalar sonucunda ulaşılan çalışmalarda veri tekrarını engellemek için aynı çalışmalar elenmiştir. Bununla birlikte, makalesi üretilen lisansüstü tezler değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Belirlenen ölçütleri sağlayan çalışmalar, araştırma sorularına göre hazırlanan nihai kodlama formuna girilmiştir. Meta-değerlendirmeye dahil edilen verilerin dağılımı raporlanırken frekans ve yüzdeler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen çalışmalara ilişkin elde edilen ilk sonuçlara göre, Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet konusunda yapılan çalışmalar yıllar bazında artış gösterme eğilimindedir. İncelenen çalışmalarda daha çok nicel araştırma desenlerinin tercih edildiği görülmektedir. Örneklem grubu açısından, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin çalışmaların öğretim elemanları ve diğer eğitim çalışanlarına göre fazla olduğu dikkat çekmektedir. İncelenen çalışmalarda, veri analizi tekniklerinden betimsel istatistiklerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda genellikle Kassing'e (1998, 2000) ait Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmış formlarının (Aksel, 2013; Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2017; Dağlı, 2015; Korucuoğlu, 2016; Ötken ve Cenkci, 2013) kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçeklerde örgütsel muhalefet iki boyutlu (Kassing, 2000) ve üç boyutlu (Kassing, 1998) bir yapı ile açıklanmaktadır. Meta değerlendirme kapsamında incelenen çalışmalarda, örgütsel muhalefet konusunun örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, eleştirel düşünme eğilimi, iş doyumu ve tükenmişlik gibi çeşitli değişkenler ile ilişkilerinin incelendiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel muhalefet, Eğitim örgütleri, Öğretmen

Kaynakça

Aksel, S. F. (2013). *Relationship between workplace democracy and organizational dissent* (Tez No. 336247) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altınkurt, Y. ve Iliman Püsküllüoğlu, E. (2017). Örgütsel muhalefet ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 75-86.

Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(53), 198-218.

Dağlı, A. (2017). Investigating the relationship between organizational dissent and life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research, 5*(4), 600-607.

Iliman Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(4), 897-914.

Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies, 48*(4), 311-332.

Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly, 12*(2), 183-229.

Kassing, J. W. (2000). Investigating the relationship between superior-subordinate relationship quality and employee dissent. *Communication Research Reports, 17*(1), 58-69.

Kavak, O. ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences, 4*(1), 33-51.

Kesen, M. ve Pabuçcu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin ANFIS model ile incelenmesi. *Journal of International Social Research, 9*(42), 1552-1563.

Korucuoğlu, T. (2016). *Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* (Tez No. 435993) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

TDK. (2022). Türk Dil Kurumu sözlükleri: Güncel Türkçe sözlük.

Ötken, A. B. ve Cenkci, T. (2013). Beş faktörlü kişilik modeli ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi, 10*(39), 41-51.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 8*(6), 853-879.

12.5.2022 Tarihli Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğine Yönelik Mevzuat Analizi

Sevil Esma Tunç
Ankara Üniversitesi

Seher Erdoğan
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kimi ülkelerde öğretmen kalitesi ile ilgili endişeler nedeniyle, kimi ülkelerde ise öğretmenlik mesleğinin sürekli azalan statüsüne ve bu durumun ülkenin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerine yanıt olarak, öğretmenlik kariyer basamakları politikası uygulamaya koyulmuştur (Henson & Hall, 1993). Reformları hayata geçirenler kariyer basamakları politikasının öğretmenlik mesleğinin durumunu iyileştirdiğine inanırken, politikanın net kazanımları kimi zaman aldatıcıdır ve hatta kısmen öğretmenlerin geçmişte tek maaş programında yararlandıkları faydaların bir kısmını azaltmaktadır (Tekleselassie, 2005). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılması 2005 yılındaki Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile başlamış ve yıllar içerisinde bu yönetmelik değişikliklere uğramıştır (Bakioğlu & Banuoğlu, 2013). Bu çalışmanın problemi 12.05.2022 tarihli Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği kapsamında aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamaklarında yapılan yeni düzenlemelerin neler olduğudur.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür. Nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008 ; Rapley,2007). Bu bağlamda, 12.5.2022 tarihli ve 31833 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerine ilişkin usul ve esasları düzenleyen Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve hem önceki yıllarda Türkiye'deki uygulamalar ile hem de uluslararası uygulamalar ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiyede öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasının gerekçeleri arasında eğitim sistemini çağdaş bir yapıya kavuşturma arayışı, öğretmenlerin statülerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması, görevlerinin önemi, güçlüğü ve sorumluluklarına bağlı olarak öğretmenlere gerekli itibarın sağlanması bulunmaktadır (Deniz, 2009). Yeni yayımlanan yönetmelik ile yüksek lisans ve doktora gibi lisansüstü programlarının kariyer basamaklarında ilerlemede kolaylaştırıcı olması ile, bu durum lisansüstü programlara artacak ilgi nedeniyle lisansüstü programların araçsallaşarak niteliğini kaybetme ve ticari kaygılarla açılan lisansüstü programların artması riskini taşımaktadır. Ayrıca kariyer basamaklarında ilerlemek için yapılacak olan sınav uygulamaları ise eğitim sistemimizde eleştirilen sınava odaklılık durumunu arttıracaktır. Kariyer basamaklarında ilerlemek için gerekli olan süre sınırları ise kariyer basamaklarında nitelikten çok niceliğin ön plana çıkmasına, meslekte geçirilen sürenin mesleki gelişimi garantileyen bir anlayışın ön plana çıkmasına neden olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aday Öğretmenlik, Öğretmenlik Kariyer Basamakları, Mevzuat Analizi

Kaynakça

Bakioğlu, A., & Banuoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Metaforlar ve Sosyal Ağ Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37.

Corbin,J.&Strauss,A.(2008).Basicsofqualitativeresearch:Techniquesandproceduresfordevel-oping grounded theory(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Deniz, B. (2009). Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Henson, B. E., & Hall, P. M. (1993). Linking Performance Evaluation and Career Ladder Programs: Reactions of Teachers and Principals in One District. The Elementary School Journal, 93(4), 323–353. https://doi.org/10.1086/461728

Rapley, T. (2007).Doing conversation, discourse and document analysis. London: Sage.

Tekleselassie, A. A. (2005). Teachers' career ladder policy in Ethiopia: An opportunity for professional growth or "a stick disguised as a carrot?" International Journal of Educational Development, 25(6), 618–636. https://doi.org/10.1016/J.IJEDUDEV.2004.11.022

Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt İklimi ve Örgütsel İmaj Algıları ve Bu Değişkenler Açısından Almanya Türkiye Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Faruk Bulut

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında görev yapan öğretmenlerin Almanya'daki okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında görev yapan öğretmenlerin okul İklimine ilişkin algılarında Türkiye ve Almanya arasındaki temel farklılıklar nelerdir?

Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında görev yapan öğretmenlerin Almanya'daki okul imajına ilişkin görüşleri nelerdir?

Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında görev yapan öğretmenlerin okul imajına ilişkin algılarında Türkiye ve Almanya arasındaki temel farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden Olgu bilim deseni kapsamında yürütülecektir. Görüşme formunda *(Ek-1),* belirtilen sorular aracılığıyla verinin toplanılması düşünülmektedir. Bu araştırmada ele alınan sosyal olgu ise yurt dışında görev alan öğretmenlerin okul iklimi ve okul imajı değişkenleri üzerindeki algıları ve Türkiye ve Almanya hakkındaki farklı görüşleridir;

Araştırmada görüşme tekniğinden yararlanılacaktır. Bogdan ve Biklen'e (1992) göre görüşme; insanların düşünce kalıplarını, deneyimlerini, şikâyetlerini ve duygularını açığa çıkarmada kullanılan güçlü bir uygulamadır. Görüşme tekniğinde araştırmacılar katılımcılarla etkileşim kurarak, ek sorular aracılığıyla daha esnek bir yaklaşımla verileri toplayabilir

Araştırma verileri betimsel ve içerik analizi ile çözümlenecektir. İçerik analizi ile bir sosyal sorunun çözüme kavuşmasında önemli olan kavramlar ve ilişkiler açığa çıkarılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul İklimine ilişkin okul müdürlerinin davranışları ile iletişim becerileri incelendiğinde kuralcı ve resmi müdür davranışlarının olduğu tesbit edilmiştir. Ancak kuralcı ve resmi davranışların yanında destekleyici müdür davranışlarıda tesbit edilmiştir. Okul müdürlerinin kuralcı davranışları okullarda yapıcı bir davranış olarak algılanmakta ve olumlu okul iklimini pozitif yönde etkilemektedir. Aynı zamanda Okul müdürlerinin yetkilerinin fazla olmasınında öğretmenler üzerinde bir baskı unsuru olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Okul iklimine ilişkin öğretmen davranışları incelendiğinde öğretmenlerin okul içi çalışmalarda birbirlerini destekledikleri. Ancak kendi çalışma alanlarını diğer öğretmenler ile paylaşmadıkları tesbit edilmiştir. Bunun nedeni olarak okullardaki sınıfların öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmesi nedeniyle kendi özel alanları olarak görmeleri olabilir.

Okul iklimine ilişkin çatışma durumlarına incelendiğinde en çok çatışmanın veli grupları ile yaşandığı tesbit edilmiştir. Bunun nedeni velilerin eğitim faaliyetlerinde kendilerini birinci derece sorumlu hissetmeleri olabilir.

Okul imajına ilişkin fiziksel ve alt yapı boyutu incelendiğinde okulldarda sınıflarda halen daha kara tahta kullanılsada okulların spor alanların, bahçelerin her okulda üst düzeyde hazırlandığı ve buralarda zaman geçirmelerine müsaade edildiği tesbit edilmiştir. Bunun nedeni olarak okulların bir yaşam alanı olarak görülmesi ve okulda çocuğu her alanda aktif kılmak istemeleri olabilir.

Okul imajına ilişkin velilerin okul hakkındaki kanatleri incelendiğinde okul akademik anlamda öğrenciye hazırlamaktan ziyade okulun öğrencileri hayata hazırlayan bir kurum olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel İklim, Örgütsel İmaj, Almanya, Türkiye,

Kaynakça

Arıcıl, B., (2018). Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 822-839.

Adıgüzel, F. B.,& Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunuşluk Durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.

Akman, Y. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında Görevlendirilen Öğretmenlerin Sorunları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 345-375

Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21, 71-85.

Özdemir, S., Sezgin, F., Koşar, S., (Ed.). (2020). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama.Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.B., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cevahir, C. (2013). Yurt Dışında Görevlendirilen Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretmenlerin Sorunları Ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ege Üniversitesi, İzmir.

Çekmecelioğlu, H. G. (2010). Örgüt İklimi, Duygusal Bağlılık Ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma . *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* , 20 (2) , 295-310 .

Erdoğan, Ö. F. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Gülnihal, S. (2019). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel İç İmaj Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Gündoğdu, Y. B. (2014). SUUDİ Arabistan Türk Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları . *Milli Eğitim Dergisi* , 44 (201) , 125-148.

İşcan, Ö., F. & Karabey, C., N. (2007). Örgüt İklimi ile Yeniliğe Destek Algısı Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,6(2), 180-193.

Karasu, M. S. (2018). MEB Tarafından Yurt Dışına Görevlendirilen Öğretmenlerin Gidiş Nedenleri . *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 9 (24) , 177-191 .

Kaynak, İ. (2020). Örgüt Kültürünün Kurumsal İmaja Etkisi. Akademik İzdüşüm Dergisi, 5(2), 136-148.

Şahin, E. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Kimlik, Örgütsel İmaj, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Adalet Bursa Örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Okan Üniversitesi, İstanbul.

Şanal, S. & Arıkan, Ö. (2019). Örgüt Kültürü ve Kurumsal İmaj İlişkisi. EKEV Akademi Dergisi, 23(78), 371-390.

Şen, Ü. & Burgul Adıgüzel, F. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevini Tercih Etme Nedenleri ve Görevlerine İlişkin Beklentileri . *Aydın Tömer Dil Dergisi* , 3 (1) , 67-90.

Şen, Ü. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının Yurt Dışına Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni Görevlendirme Politikasının Yıllara Göre Değerlendirilmesi . *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 8 (1) , 217-236 .

Şişli, G. & Köse, S. (2013). Kurum Kültürü ve Kurumsal İmaj İlişkisi: Devlet ve Vakif Üniversiteleri Üzerine Bir Uygulama. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (41), 165-193

Öztürk, Z. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları İle İşe Tutkunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Temiz, C. N. & Sivrikaya, A.H. (2021). Beden eğitimi ve spor dersinde karşılaşılan sorunların incelenmesi (Yurt içi ve yurt dışı değerlendirmesi). *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 12-39.

Uzoğlu, S. (2001). Kurumsal Kimlik, Kurumsal Kültür ve Kurumsal İmaj. *Kurgu Dergisi*, (18), 337-353.

Üniversite Öğrencileri Yaratıcılık Öz Yeterlik Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*

Erol Ata

Amasya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yaratıcı düşünme, bilgi çağının öne çıkan kavramlarından bir tanesidir. Bu kavram siyaset, ekonomi, teknoloji ve sanata kadar çok farklı alanlarda kendine yer bulmuştur. Buna göre yaratıcılık hakkındaki bilimsel bilgilerden elde edilecek bilginin, diğer disiplinlere ve yeni araştırmalara sağlayacağı önemli katkıları vardır. Öz yeterlik kişinin belirli performans seviyesine ulaşmada gerekli olan eylem sırasını planlayıp yerine getirme yeterliği ile ilgili kişisel yargısıdır. Algılanan öz yeterlik, insanların yetenekleriyle üretmeye ya da başarmaya çalıştıkları işleriyle ilgili inançlarıdır. İnsanların tüm alanları uzmanlık gerektirecek şeylerle dolu değildir. İnsanlar farklı alanlarda ve düzeylerde uğraş verdikleri işlerde kendi yeterliliklerini geliştirebilirler. Söz gelimi bir iş adamının örgütsel yöneticilik duygusu yüksek olabilir fakat anne-baba öz yeterliği düşük olabilir. Böylece öz yeterlik inancı bir özellik değil, ayrılmış farklı alanlarda birbirine bağlanmış inançlardır

Yöntem

Araştırma Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik özelliklerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirmek amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır.Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik ölçeği geliştirmek amacıyla öncelikle soru havuzu oluşturulmuş, ardından uzman görüşü alınarak 24 maddeli bir ölçek oluşturulmuş ve pilot uygulama için Amasya Üniversitesindeki 315 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak soru sayısı faktör yükü taşımayan ve düşük olan maddelerin çıkarılmasıyla 22'ye düşmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin öz yeterlik algılarının tespiti, bu öğrencilere yönelik yapılan ve yapılacak olan öğretim programlarının değerlendirilmesi açısından bir katkı sağlayabilir. Özellikle yaratıcılık özelliklerinin her geçen gün daha önemli hale geldiği bazı üniversite bölümlerinde (Endüstri, teknoloji, yazılım, sanat ve öğretmenlik) yeni düzenlemeler yapmak için bir fırsat oluşturabilir. Buamaçla geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olması beklenmektedir.

1- Çalışma sonuçları, öğrencilerin yaratıcılık öz yeterliklerini ortaya koyarak, yeni müfredat ve içerik geliştirmeye katkı sağlayabilir.

2- Üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin tespiti öğrencilere yönelik sağlanan imkanları gözden geçirilmesine ve arttırılmasına zemin hazırlayabilir.

3- Öğrencilerin üniversite tercihlerinde yaratıcılığın önemini göstermesi bakımından, rehber öğretmenlerine mesleki rehberlik çalışmalarında yol gösterici olabilir.

4- Öğrencilerin, yaratıcılık öz yeterliklerinin tespiti ve sonrasında yapılacak çalışmaları öğrencilerin üretkenliklerini ve ülke ekonomisine katkılarını arttırabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Öz Yeterlik, Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi

Kaynakça

Arseven, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Bandura, A. (2003). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. Edwin A. Locke (Ed.), Handbook of Principles of Organization Behavior içinde (s.121-140) Oxford: Blackwell.

Bandura, A. (2002). Self-efficacy in changing societies. United Kingdom: Cambridge University Pres

*Bu çalışma Amasya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. SEB-BAP 19-0206

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. 27 Nisan 2011 tarihinde http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cropley, A. (2001). Creativity in education and learning. London: British Library in Publication

Çayırdağ, N. (2016). Creativity fostering teaching: ımpact of creative self-efficacy and teacher efficacy. Educatıonal Scıences: Theory & Practıce,17(6)1959-1975

Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. Educational Psychology Review,7,185--202.

Geist, E., & Hohn, J. (2009). Encouraging creativity in the face of administrative convenience: How our schools discourage divergent thinking. Education, 130, 141--150.

Gel, H. Y. (1991). Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık. Özgün Eğitim. (2),37-39

Hoy, W. K. ve Miskel, C. (2010). Eğitim yönetimi (S. Turan, Çeviri Edi.). Ankara: Nobel.

IBM. (2010). Capitalising on complexity: Insights from the global chief executive officer (CEO) study. Portsmouth: UK: IBM United Kingdom Limited.

Isaksen, S. G., Murdock, M.C. ve Firestien R. L. (1993). Understanding and recognizing creativity.New York: Ablex Publishing.

Işık, İ. (2001). Öz yeterlik inancı: yönetici rolleri açısından inceleme. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Maisuria, A. (2005). The turbulent times of creativity in the national curriculum. Policy Futures in Education, 3, 141--152.

McWilliam, E. L. (2007). Is creativity teachable? Conceptualising the creativity/pedagogy relationship in higher education. Proceedings 30th HERDSA Annual Conference: Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship, Adelaide.

Murdock, M. C. (2003). The effects of teaching programmes intended to stimulate creativity: A disciplinary view. Scandinavian Journal of Educational Research, 47, 339--357. http://dx.doi.org/10.1080/ 00313830308597

Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2015). Okul yöneticilerinin Örgütsel yaratıcılık ve Öz yeterlik düzeylerine ilişkin Görüşleri. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.2(4). 170-199

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. The Phi Delta Kappan, 42, 305--310.

Saban, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel

Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. Creativity Research Journal, 16, 361--388.

Torrance, E. P. (1970). Encouraging creativity in the classroom. Dubuque, IA: Brown.

Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? Journal of Creative Behavior, 6,114--143.

Torrance, E. P., & Torrance J. P. (1973). Is creativity teachable? Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Yaman, S. (2003) Fen bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eğitim Yönetiminin Çevre Duyarlılığı İle İlişkisi

Fuat Uzun

Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı

ÖZET

Problem Durumu

Çevre bilinci, içinde bulunduğumuz yeryüzünde artan nüfus nedeniyle kendini yenileyebilme özelliğini zorlayan çevrenin her geçen gün daha da bozulmasını önlemek, doğduğumuz dünyayı bulduğumuz gibi bırakmak için kazanmak zorunda olduğumuz bir davranıştır. Çevre sorunlarının çözümünde etkili ve başarılı olabilmek için, insanların bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Çevre sorunlarının çözümünde, bireyin rolünün ne derece önemli olduğu dikkate alınırsa, bireylerin çevre ve sorunları konusunda bilinçlenmelerinin gerekliliği kendini gösterir. Bu açıdan bakıldığında eğitimin ve çevresel duyarlılığının rolü göz ardı edilemez.

İnsanoğlu, içinde bulunduğu ve parçası olduğu çevrenin doğal kaynaklarını bilinçsizce kullanmaktadır. Temelde eğitim ile birlikte oluşturulan çevre bilinci zaman içerisinde çeşitli etkenlerin karşılıklı etkileşimiyle birlikte şekillenmektedir. Bu nedenle çevre bilincinin oluşması ve geliştirilmesinde birçok faktörün etkisi söz konusudur. Eğitim kurumları ve aile başta olmak üzere STK'lar ve kitle iletişim araçları bu konuda önemli rollere sahiptir. Çevre değerlerine saygılı bir toplum oluşturabilmek için öncelikle toplumu oluşturan bireylerin doğru bilgilere ulaşmalarını sağlamak ve verilecek eğitimi buna göre şekillendirmek gerekmektedir. Bireylerin çevre konusunda duyarlılık ve bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır ki, sonuçta çevre sorunlarını çözmek için gerekli zihinsel altyapı kamu bilincinde oluşmalı ve yeni sorunların ortaya çıkması da önlenmelidir.

Yöntem

Birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel çalışmaların birlikte incelenerek alandaki genel eğilimler belirlenmiştir. Araştırma alanyazın taraması yapılarak betimsel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, eğitim yönetiminde çevre eğitimin önemi ve çevrenin korunmasına yönelik eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Ulakbim-UVT, Asos İndeks, Türk Eğitim İndeksi (tei) gibi ve ISI (Web of Science), ERIC, Google Akademik gibi veri tabanları ile Ulusal Tez Merkezi anahtar sözcükler ile taranmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar; türüne, yılına, konusuna, yazar sayısına, araştırma yöntem ve desenlerine göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hayatımızın her alanında çevre duyarlılığının gelişmesi ve çevre sorunlarına karşı farkındalık yaratılmasında eğitimin önemi yadsınamaz. Çevre sorunlarının ortadan kaldırılması ve olumsuz etkilerinin giderilmesi için çevre eğitimine önemli görevler düşmektedir. Çevre eğitimi, çevre ile alakalı konulara yönelik farkındalığın artmasını ve çevre sorunlarının ortadan kaldırılması için gerekli tutum ve davranışların kazanılmasını sağlamaktadır.

Çevre sorunlarının ortaya çıkmasıyla insanoğlunun yaşadığı çevre bozulmakta ve bunun sonucunda bozulan çevreye karşı mücadele edici bir yaklaşım ile çevre duyarlılığı belirgin bir hale gelmektedir. Bozulan çevrenin eski haline döndürülmesi çok zor olup, bu süreç hem zaman almakta hem de ekonomik yönden yük getirmektedir. Dolayısıyla çevre eğitimi konusunda ne kadar çok alana nüfuz edilebilirse, başarıya o denli ulaşılmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Eğitim, Çevre Duyarlılığı, Çevre Bilinci.

Kaynakça

Keleş, R. ve Hamamcı, C., 1993. Çevrebilim, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 21.

Milton, B., Cleveland, E., & Bennett-Gates, D. (1995). Changing perceptions of nature, self, and others: A report on a park/school program. Journal of Environmental Education, 26(3), 32-42.

Sevinç, V. (2009). Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi. Ankara: Maya Akademi. Öztaş, Y. (1985). Çevre Kirlenmesi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayını No:94, 2.

Alnıaçık, Ü. (2009). Tüketicilerin Çevreye Duyarlılığı ve Reklamlardaki Çevreci İddialar. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 50. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/251924

Gül, F. (2013). "İnsan- Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14: 19-20.

Sevinç, V. (2009). Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi. Ankara: Maya Akademi.

Dağdemir, Ö. (2015). Çevre Sorunlarına Ekonomik Yaklaşımlar ve Optimal Politika Arayışları, 3. Baskı, Gazi Kitabevi: Ankara.

Gül, F. (2013). "İnsan- Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14: 17-21.

Nazlıoğlu, Meral (1991a), "Sürdürülebilir Kalkınma Açısından Kadın ve Çevre", Sürdürülebilir Kalkınma El Kitabı, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara, ss. 99–111.

Öztek, Zafer (2006), "İlk ve Ortaöğretimde Çevre Eğitimi", II. Çevre Hekimliği Kongre Kitabı, 18–21 Ocak, Ankara, ss. 210–212.

Şafak, Şükran ve Sibel Erkal (1995), "Ailelerin Evle İlgili Faaliyetlerde Çevre Korunmasına İlişkin Davranışlarının İncelenmesi", Standard Dergisi, 34(405), ss. 84–90.

Nazlıoğlu, Meral (1991b), "Çevre Eğitiminin Önemi", Çevre Üzerine, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Önder Matbaası, Ankara, ss. 249–265.

Özoğlu, Süleyman Çetin (1993), "Yaygın Eğitim Düzeyinde Çevre İçin Eğitim", Çevre Eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı, Önder Matbaası, Ankara, ss. 65–83.

Sibel ERKAL & Şükran ŞAFAK & Canan YERTUTAN Sosyo Ekonomi Ocak-Haziran 2011-1 Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Bilincinin Oluşturulmasında Ailenin Rolü s.145

Kariper, A. I. (2018). Çevre Eğitiminde Su ve Su Kirliliğinin Önemi. Avrupa Eğitim Dergisi, 4(1): 19-22.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29: 194-202.

Ujang, N. ve Zakariya, K. (2015). The Notion Of Place, Place Meaning and İdentity İn Urban Regeneration, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 170: 709-717.

Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). İlköğretimde Eko-Okullar ve Klasik Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. İlköğretim Online, 8(2), 401-414. 30 Ekim 2015 tarihinde http://dergipark. ulakbim.gov.tr/ ilkonline /article/view/5000038160/5000037017 adresinden ulaşılmıştır

Doğan, M. (2000). "Öğretmen Yetiştirmede Çevre Eğitiminin Önemi" II. Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu,10-12 Mayıs 2000, Çanakkale, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Türkiye Çevre Vakfı Yayını. (1993). Çevre Eğitimi. Ankara.

Demirkaya, H. (2006). Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yeni Yaklaşımlar. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:16, Sayı:1, 207-222.

Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?, Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. 122 Sayı 65/66.2006/25 Ankara, 15 Ekim 2015 tarihinde http:// yunus. hacettepe.edu.tr/~serten/makaleler/cevre.pdf adresinden alınmıştır.

Öztürk, Z. (2010). Sosyo-ekonomik ve demografik faktörlerin çevresel sorunların algılanması ve çevre duyarlılığı üzerine etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

The Views of Lecturers and Learners on the Evaluation of Distance Education Programs in the Face of COVID-19

Fatma Köprülü — Near East Üniversity

Behcet Öznacar — Yakın Doğu Üniversitesi

Roland Ndukong Tangiri — Education Near East Üniversity

ÖZET

Problem Durumu

An overwhelming majority of the educational population has moved to distance learning as a consequence of the pandemic of Covid-19. SARS-CoV-2 virus caused the COVID-19 pandemic. This COVID-19 epidemic has forced 72 percent of the world's school population to close their doors (UNESCO, 2020a). Governments all over the world commanded that schools should be closed in an attempt to combat the global pandemic. Distance education through online learning is rapidly gaining traction around the world. Higher education is a field that should not be overlooked in the face of the present health malice. Many higher institutions of might see this health problem as an opportunity to try out Distance Education.

Although students are the most enthusiastic about online learning, other stakeholders, such as educators, have conflicting opinions. To ensure a full understanding of a topic, teaching staff can look at "Faculty insights," "mentoring," "training," and "best practices" to see what is actually being discussed and which is a better way of addressing the subject (Agustina and Cahyono, 2017). Many educators believe that by completing a training program, someone can become a professional online instructor and build the best career path as a coach and educator (Billings and Kowalski, 2008). Emphasized the necessity of helping society through online teaching from the teacher's perspective (Conard and Donaldson, 2004). When it comes to successfully managing an online class, there is indeed a huge amount of evidence that supports the idea of "development and training" (DiPietro et al., 2008). Seventy-four percent of online K-12 teachers believe that a promotion enhancement process should be incorporated into the instructional program to help instructors develop their teaching abilities (Ballew 2017).

Several studies have been published that discuss the disadvantages of online learning, arguing that online degree programs are easier, less expensive, and more accessible. As a result, many competitive students in traditional classes have gaps in face-to-face and online lessons, and some learners aren't as good in an online class as they are in a traditional setting (Kebritchi et al., 2017). Learners with a GPA of just around 2.9 outperformed learners with a GPA of more than 2.9 in online lessons (Sugilar,2017). Many learners thought that diplomas earned by online courses were inferior to certificates earned by traditional classroom programs. This may have an effect on students' ability to take online courses.

Based on all of these reports, as well as the global outbreak of Covid-19, which compelled academic establishments to provide online courses, it should be obvious that further study into the views of instructors and learners in online lessons is needed. As a result, a study of instructors and students about online courses, also known as distance learning or distance education, is needed. This will pave the way for the advancement of distance education, especially in this era of social distancing and sloganeering in the face of COVID-19.

As a result, the raison d'etre of this initiative is to determine the lecturers' and educators' perspectives on distance education, including their perspectives on the benefits, drawbacks, and how the program can be strengthened during the Covid-19 pandemic.

Research Questions. The paper intends to respond to the following research question so as to meet the study's objectives:

1. What are the views of lecturers and Learners on Distance Education in the midst of Covid-19?
2. What are the downsides and benefits of DE during this pandemic? And;
3. What should be done to improve on DE?

Yöntem

Research Model

The research was done in a qualitative manner. Qualitative research methodologies were chosen for this analysis. The participants of this study consist of lecturers and students of higher institutes who are currently taking part in Distance or Online Education during this pandemic. The universe of this research is confined to the Turkish Republic of Northern

Cyprus. Near East University, Girne American University, Cyprus International University, European University of Lefke, and Final International University, were among the universities represented.

The interview google form was filled out freely by the participants. The demographic variables obtained are listed in the table 1 below.

The bulk of the interviewees were students, according to the demographic characteristics. 29 students participated. Majority of the students who participated were master's students between the age range of 20 to 30. Most of them were from Near East University and female participants were slightly higher than the male participants with 15 to 14 female participants to male participants respectively. Most participants came from Cameroon.

The lecturer's participants, were master's students as well from the age range of 31 to 40. Most of them were lecturers from Near East University with t rkish Cypriot nationality.

Data Collection Tools

In this research open-ended interview google forms were used to obtain in-depth information. The initial element of the interview google form requested questions to determine the participants' demographic factors. The second section contained five open-ended questions aimed at gathering feedback from lecturers and students on DE in the face of Covid-19. These concerns arose from the three key research questions that this study is based on.

These interview google forms were sent to students and lecturers via WhatsApp groups, personal WhatsApp, and emails for the collection of data. The data was collected between March 15 and April 30, 2021. Participants' views on DE during this pandemic were obtained.

The researcher finished receiving the responses on April 30 and started the analysis.

Using a descriptive research approach, the information was written and analyzed. This approach is among the approaches of qualitative data analysis. When using the descriptive-analytical model, the statements from the Interviews were employed in a certain way. The views of the participants were coded into similar themes for each question in the interview form. Answers were verbatim transcribed, and the authors came to an agreement on the patterns that could be deduced from the responses.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Some participants brought up the disadvantages of distance education learning in the sense that most classrooms were overcrowded, some lecturers and students lack the skills of technology and good communication. This led to some proposals on how distance education learning can be improved in the face of covid-19.

The study did not go through without some limitations. We can say it was limited to its context because it was carried out in only one country; the Turkish Republic of Northern Cyprus. The TRNC is just a dot among all the countries in the world. The second limitation is that, due to the necessity for its publication on time, the time factor was limited. The reason why the total of participants was 53 compared to the thousands of students and lecturers who are currently carrying out distance education caused by the covid-19 .

Anahtar Kelimeler: Lecturers, students, Covid-19, and Distance Education

Kaynakça

Abhinandan (2018), "Information literacy among lecturers in colleges-a study on Mangalore university colleges", IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM), Vol. 20 No. 1, pp. 23-29.

Adnan, M., Khan, S., Kazmi, A., Bashir, N., & Siddique, R. (2020). COVID-19 infection: origin, transmission, and characteristics of human coronaviruses. Journal of Advanced Research, 24, 91–98.https://doi.org/10.1016/j.jare.2020.03.005

Agustina, E. and Cahyono, B.Y. (2017), "Perceptions of Indonesian teachers and students on the use of quipper school as an online platform for extended EFL learning", Journal of Language Teaching and Research, Vol. 8 No. 4, p. 794, doi: 10.17507/jltr.0804.20.

Alexander, N., Gibbons, K., Marshall, S. L., Rodriguez, M. C., & Sweitzer, J. (2020). THE STATUS QUO IS NOT OUR DESIRED, (April).

Armstrong, D.A. (2011), "Students' perceptions of online learning and instructional tools: a qualitative study of undergraduate students' use of online tools", Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol. 10 No. 3, pp. 222-226.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937

Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P.A., Fiset, M. & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. Review of Educational Research 3(74), 379-439.

Billings, D.M. and Kowalski, K. (2008), "Developing your career as a nurse educator: the professional portfolio", The Journal of Continuing Education in Nursing, Vol. 39 No. 12, pp. 532-533.

Burns, B.A. (2013), "Students' perceptions of online courses in a graduate adolescence education program", MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 9 No. 1, pp. 13-25.

Cao, B., Wang, Y., Wen, D., Liu, W., Wang, J., Fan, G., Ruan, L., Song, B., Cai, Y., Wei, M., Li, X.,Xia, J., Chen, N., Xiang, J., Yu, T., Bai, T., Xie, X., Zhang, L., Li, C., & Wang, C. (2020). A trial of Lopinavir–ritonavir in adults hospitalized with severe covid-19. New England Journal of Medicine, 382(19), 1787–1799. https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001282

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., & Dong, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. Psychiatry Research, 287(March), 112934. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934

Conrad, R. and Donaldson, J. (2004), Engaging the Online Learner, Wiley and Sons, San Francisco.

DiPietro, M., Ferdig, R.E., Black, E.W. and Preston, M. (2008), "Best practices in teaching K-12 online: lessons learned from Michigan virtual school teachers", The Journal of Interactive Online Learning, Vol. 7 No. 1, pp. 10-35.

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., & Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-learning during COVID-19 pandemic. Computers Networks, 176(April), 107290. https://doi.org/10.1016/j.com net.2020.107290

Fong, M. W., Gao, H., Wong, J. Y., Xiao, J., Shiu, E. Y. C., Ryu, S., & Cowling, B. J. (2020). Nonpharmaceutical measures for pandemic influenza in nonhealthcare settings — social distancing measures. Emerging Infectious Diseases, 26(5), 976. https://doi.org/10.3201/eid2605.190995

Hu, T. Y., Frieman, M., & Wolfram, J. (2020). Insights from nanomedicine into chloroquine efficacy against COVID-19. Nature Nanotechnology, 15(4), 247–249. https://doi.org/10.1038/s41565-020- 0674-9

İlkokul Müdürlerinin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri (Zonguldak İli Örneği)

Gülden Arıman — MEB

Birgül Ulutaş — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadarki altı yılı kapsayan; bilişsel, duygusal, psikomotor, dilsel ve sosyal gelişimlerin tamamlandığı süreye en geniş anlamıyla okul öncesi dönem; bu dönemdeki eğitsel etkinliklere de okul öncesi eğitim denilmektedir (Oktay, 1990, s.151). Okul öncesi eğitim, ailesinden sonra farklı bir ortama giren çocuk için, okul ve sınıf kurallarını öğrenerek uygulama, yardımlaşma, grupla çalışma, paylaşma, kendini doğru ifade edebilme ve daha pek çok kazanımı gerçekleştirmesindeki etkisiyle geleceğe daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktadır (Salgut, 2019, s.2). Öte yandan okuma yazma için gereken bilişsel, duygusal ve fiziksel beceriler de okul öncesi eğitimde kazandırılmakta ve bu sayede uyum süreçlerinin sağlıklı gerçekleştirilmesine ve okul başarısına katkı sağlanmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumları çocuğun gelişimine temel oluşturduğu için önem arz etmektedir.Okul öncesi döneme hizmet eden okul öncesi eğitim kurumları olan anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıflarının işleyişi Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği'ne (MEB, 2014) göre düzenlenmektedir. Okul öncesi eğitim anaokulu, uygulama sınıfları ve ana sınıfları olarak üç farklı şekilde örgütlenmiş olan okul öncesi eğitim kurumları, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü sorumluluğundadır.Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri; çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, elverişsiz ortam ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı ve Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamak olarak belirlenmiştir(MEB, 1973Çocuğun temel eğitim kademesinde okula uyumunu sağlamada ve yapılan eğitim faaliyetleriyle birçok beceri kazanmasına imkân sağlama konusunda okul öncesi eğitim önemli bir işleve sahiptir. Okul öncesi eğitim 20. Millî Eğitim Şûrasında da yer almış olup her çocuğun en az bir yıl zorunlu ücretsiz ve nitelikli okul öncesi eğitim alması gerektiği. Türkiye'de okul öncesi eğitime ayrılan bütçenin artırılması gerektiği tavsiye edilmiştir. Dolayısıyla çocuğun gelişimi açısından kritik önemde görülen, temel eğitime geçişte önemli katkıları olan okul öncesi dönem çocuklarına eğitim veren kurumlar arasında en yaygın olan ilkokullar bünyesindeki anasınıflarının okul müdürlerinin, okul öncesi eğitimin sağlıklı yürütülebilmesinde önemli rolü bulunmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin, okul öncesi eğitime yönelik görüş ve yaklaşımlarının ortaya konulmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul müdürlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin amaçları ve gerçekleştirilme koşulları nelerdir?
2. Okul müdürlerinin görüşlerine göre ilkokul bünyesinde gerçekleştirilen okul öncesi eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3. İlkokullarda okul öncesi eğitim uygulamalarının daha etkin ve verimli şekilde yürütülmesi açısından bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul müdürlerinin görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin okul öncesi eğitime yönelik görüş ve yaklaşımlarının ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Merkez ilçede yer alan ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemine başvurulmuştur. Bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul müdürlerinin Zonguldak Merkez ilçede bulunan, cinsiyet, mesleki kıdem, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar açısından da veri çeşitliliği oluşturulmaya çalışılarak okul öncesi eğitim hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, gönüllülük temelli toplam on okul müdürüyle görüşülmüştür. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmış, katılımcıların görüşleri yanında araştırmacının yorumlarına da yer verilmiştir. İçerik analiz sürecinde alt problemlerin her birinde elde edilen veriler dikkatlice incelenerek kodlar oluşturulmuş ve oluşturulan bu kodlar ilgili temalar altında toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde görüşme kayıtları alınmış, görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş ve araştırma amaçlarıyla uyumlu olarak bulguya dönüştürülmüştür. Veriler analiz edilirken araştırma alt amaçlarının her biri ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmada çalışma grubundaki katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin gerçek isimleri kullanılmamış olup; kadın katılımcılar MK10, erkek katılımcılara ME1, ME2, ME3, ME4, ME5, ME6, ME7, ME8, ME9

olarak kodlanmıştır.. Araştırma ses kayıtları ve veri toplama aracının istendiği takdirde kullanılabilmesi için saklanması yoluna gidilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin okul öncesi eğitime yönelik görüş ve yaklaşımlarının ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada, ilkokul müdürleri genel olarak okul öncesi eğitime ilişkin olarak olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Katılımcı okul müdürlerinin görüşlerine göre; okul öncesi eğitim çocuğa yardımlaşma ve paylaşma, sosyal duygusal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi psikomotor gelişime; ilkokula hazır bulunuşlarını desteklemek şeklinde psikososyal ve akademik katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştırKatılımcı okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekân ve dış mekân olarak çocuklar için uygun şartlarda olması gerektiği; fiziki koşulların, donanımın çocukların özgürce hareket etmesini sağlayacak şekilde planlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.Nitelikli bir okul öncesi eğitim için eğitim mevzuatının ve eğitim programlarının çocuk gelişimine uygun olma, esnek olma ve çocuk odaklı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesinde de maddi birtakım sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi eğitimin nitelikli hale getirilebilmesi için okul öncesi öğretmenleri mesleğini sevmeli, hoşgörülü olmalı, mesleki gelişimine önem vermeli, çocuklarla iyi ilişkiler kurmalı ve rol model olmalıdır. Okul öncesi eğitimin etkin ve verimli yürütülmesi için uygun ortamlar hazırlanması, yardımcı personel ihtiyacının karşılanması, kesintisiz eğitimin yapılmaması ve maddi imkânsızlıklar için bütçe tahsis edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitm, Okul Öncesi Eğitim Kurumu, Okul Öncesi Eğitim Programı, Mevzuat, Okul Müdürü, Okul Öncesi Öğretmeni

Kaynakça

Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Millî Eğitim Dergisi, 48(1), 483-519.Oktay, A. (1990). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,* 151-160.

Göğebakan, Ş. (2011*).Çocuğunu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderen (6 Yaş) Annelerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi: Malatya İli Örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırık, D. E. &Kazu, İ.Y. (2019). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretimdeki Başarıya Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of EducationalReflections, 3*(1), 59-74.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, Temmuz 26). *Resmi Gazete* (29072). Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, Haziran 24). Resmi Gazete (14574). Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf.

Salgut, E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitiminin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi,

Vural E., D. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretime İlişkin Aile Katılımı Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eğitim Bilişim Ağı'nda Yer Alan Çizgi Filmlerin Toplumsal Cinsiyet Rolleri Açısından İncelenmesi

Pınar Gürler — Çukurova Üniversitesi
Nazlı Akdeniz — Çukurova Üniversitesi
Hülya Arslantaş — Çukurova Üniversitesi
Filiz Yurtal — Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bulunduğumuz çevre ve içinde yaşadığımız kültürün etkisiyle düşüncelerimiz belirli bir kalıbın etrafında gelişir. Bu kalıplar bazen doğrudan öğretilse de bazen izlediğimiz bir film, okuduğumuz bir kitap ya da oynadığımız bir oyuncak aracılığıyla öğreniriz. Bu görevi radyo, televizyon, internet gibi medya araçları içerdiği mesajlar yoluyla yerine getirir. Özellikle televizyon programları izleyicilere yönelik, karakterleri ve oynadıkları rolleri anlamaları için gizli mesajlar içerir. Yetişkin bireyler bu mesajları doğrudan ya da dolaylı olması fark etmeksizin algılayabilir. Fakat çocuklar özelinde bakıldığında medya araçlarının çocuklar üzerindeki etkisi çok yoğundur (Fischer, 2010), çocukların çizgi filmlerdeki kahramanları model alarak, yeni bilgileri, değerleri, inançları öğrenmesine neden olur ve bu öğrenmelerini pekiştirmelerini sağlar. Bu bakımdan toplumsal cinsiyete yönelik olumlu ve olumsuz kavramlar da aynı zamanda çizgi filmler aracılığıyla çocuklar tarafından öğrenilmekte ve toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili oluşan kalıp yargıları içselleştirilmektedir (Deniz, 2019). Bununla birlikte, standartlaştırılmış imajlar, genellemeler gibi kalıp yargılar özellikle çocuklar için bir sorun teşkil edebilir (Baker & Raney, 2007). Bu çerçevede çocukların etkileşim kurduğu her unsur potansiyel bir eğitim aracı olduğundan, özünde çocuklar için hangi yargıları barındırdığını bilmek sorunların önüne geçilebilmesi, her türlü yanlış tutumun ve kavram yanılgılarının önlenmesi için önem arz eder. Özellikle COVID-19 sürecinin eğitim açısından olumsuz etkisini en aza indirebilmek için dünyada eğitim alanında hızlı bir şekilde dijitalleşmeye geçildi ve bu durum ülkelerin eğitim ağlarında yer alan içeriklere dikkat çekilmesine sebep oldu. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi – FATİH" projesi çerçevesinde, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 2012 yılında kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) birimi uzun süredir var olan, zorunlu kullanımı olmayan, bir bakıma alternatif bir eğitim ağıyken bu süreçte eğitimin en etkili kanalı oldu ve çok aktif kullanılmaya başlandı. Dolayısıyla çocukların severek takip ettiği ve günlük yaşamlarının önemli kısmında yerini alan EBA'daki içeriklerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında çocuklara verdiği mesajlar merak konusu haline geldi. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, eğitsel dijital içerik ağı olan Eğitim Bilişim Ağı'nda Okul Öncesi Eğitimi 'Eğlence ve Oyun' kategorisinde yer alan 103 çizgi filmin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemi kapsamında içerik analizi yöntemi ile çözümlenecektir. İçerik analizi yöntemi, sosyal bilimler alanında kullanılan ve nitel araştırmalarda sık sık yararlanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd. 2013). İçerik analizinde temel olarak birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar ekseninde bir araya getirmek, bir araya getirilen bu verileri okuyucuya anlaşılır şekilde düzenleyerek sunmak gerekmektedir. İçerik analizi yöntemi kullanılarak elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve bu işlemin sonucunda ise önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma materyali, EBA'da 'Eğitim ve Oyun' kategorisi altında okul öncesi dönem çocuklarının erişimine açık olan 103 çizgi filmidir. Bu çizgi filmler araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilerek toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut durumda, araştırmanın analiz süreci devam etmektedir. Araştırma kapsamında çizgi filmlerdeki büyük ve küçük rolleri hangi karakterlerin aldığı, erkek ve kadının nasıl temsil edildiği, kadın ve erkek karakterlerin toplumsal rollerinin neler olduğu, kadın ve erkek karakterlerin ilgi ve tercihleri incelenerek toplumsal cinsiyet temelinde analiz edilecektir. Analiz sürecinde literatür taraması yapılarak toplumsal cinsiyet ile ilgili kuramsal temeller araştırılacaktır. Alan yazın çerçevesinde araştırmacılar analiz sürecinde yol gösterici olması için kontrol listesi hazırlayacak ve uzman görüşüne sunacaklardır. Ardından çizgi filmlerinde yer alan eylem, iletişim ve roller araştırma soruları ve literatür çerçevesinde kodlanacak, kodlar kategorilere ve temalara bağlanacaktır. Analiz için, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan MAXQDA PRO 2020 paket programı kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, toplumsal cinsiyet rolü, çizgi film, EBA

Kaynakça

Baker, K. ve Raney, A.A., (2007). Equally Super?: Gender-Role Stereotyping of Superheroes in Children's Animated Programs, Mass Communication and Society, 10:1, 25-41, DOI: 10.1080/15205430709337003.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Deniz, A. (2019). Yerli yapım çizgi filmlerde toplumsal cinsiyet eşit (siz) liği. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(43), 6942-6979..

Fischer, S. (2010). Powerful or Pretty: A Content Analysis of Gender Images in Children's Animated Films. Graduate Faculty of Auburn University, Auburn, Alabama, 2010.

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

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Müzeyyen Büşra Akman
Kastamonu Üniversitesi

Aysun Ata Aktürk
Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimin temelini oluşturan beyin gelişiminin en yoğun şekilde gerçekleştiği ve bireyin tüm bu gelişim alanlarında hızlı bir gelişim gösterdiği kritik yaşları kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Zembat vd., 2019). Bu dönemde, beyin gelişiminin en yüksek potansiyeline ulaşmasını destekleyen etmenlerden biri dildir (Suskind, 2022). Dil gelişimi desteklenen, kendini ve duygularını ifade edebilen küçük çocuklar yaşama hazırlık bakımından güçlü bir başlangıç yapabilmektedirler (Kuru Turaşlı, 2015). Öyle ki, özellikle yaşamın ilk üç yılında dil gelişiminde izlenen olumlu süreçler çocukların tüm gelişim alanlarına yansımakta (Suskind, 2022) ve dil gelişimi açısından yeterince desteklenmeyen küçük çocuklar ileriki yaşamlarında alıcı ve ifade edici dil becerilerinde ilerlemekte zorlanmaktadırlar (Bacanlı, 2021).

Yaşamın ilk aylarından itibaren etkileşim kurulan çocuk edebiyatı eserleri okul öncesi dönemde dil gelişimin en büyük destekleyicilerindendir. Çocuk edebiyatı çocuklara hayata hazırlandıkları bu süreçte, içinde yaşadıkları dünyanın gerçekliğini, sanat ile bütünleştirerek dilsel ve görsel uyaranlar aracılığıyla sunan, çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulan, çocukların konuşma dilinin dışında edebi bir dile maruz kalmasını ve bunu günlük dili ile harmanlamasını sağlayan yapıtların genel adıdır (Sever, 2019; Şirin, 2016). Çocuk edebiyatı küçük çocukların dil gelişimlerinin yanı sıra bütüncül gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Ünlüer, 2020). Gerçek yaşam deneyimleri aracılığıyla edinilen bilgilerin desteklenmesinde, yeni sözcük ve kavramların öğrenilmesinde, kitap sevgisi kazanmada, hayal gücü ve yaratıcı düşüncenin, erken okur-yazarlık, öz denetim, empati, dinleme, hatırlama, akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin ve benlik kavramının gelişiminde çocuk edebiyatının rolü oldukça büyüktür (Barone, 2011; Bredekamp, 2017; Ünlüer, 2020; Veziroğlu ve Gönen, 2012).

Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi çocuk edebiyatı alanında da okul öncesi öğretmenleri küçük çocukların gelişim ve eğitimine rehberlik etmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimle birlikte çocuğun öğrenme sürecine bir rol model ve bir rehber olarak dâhil olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip olmaları çocuk edebiyatını eğitim ortamlarına etkili bir biçimde taşıyabilmeleri, eğitim ortamlarında okuma kültürü oluşturabilmeleri ve çocukların da çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri açısından önem taşımaktadır (Çevik ve Müldür, 2019; Hasırcı, 2017). Tutum kavramı "*bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi*" olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2000, s. 22). Bireylerin sahip oldukları tutumlar davranışlarına ve yönelimlerine yansıyabilmektedir (Karagül, 2020). Olumlu tutum geliştirilen konuya karşı bireylerin uygulama, keşfetme ve öğrenmeye daha açık oldukları görülürken, olumsuz tutumla yaklaştıkları duruma ve olaya karşı daha tepkisiz olma eğilimindedirler. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip olduklarında bu konudaki bilgi ve becerilerini geliştirme ve sahip oldukları bilgi ve becerileri eğitim sürecine daha fazla yansıtma eğiliminde olabilmektedirler (Şahin ve Doğu, 2018). Diğer yandan, yapılan araştırmalar öğretmenlerin çeşitli konulardaki tutumlarının bazı demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyleri, çocuk kitabı okuma alışkanlıkları) bağlamında farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir (Sönmez vd., 2021; Bağcı, 2007).

Öğretmenlerin çocuğun gelişimi ve eğitimini desteklemede kritik öneme sahip olan çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının mesleki eğitimleri sırasında tespit edilmesinin, öğretmen eğitim programlarında yapılması muhtemel düzenlemelere ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik mevcut tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi, çocuk edebiyatı dersi alıp almama, okudukları kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer verip vermeme, anne ve babanın eğitim durumu) bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama gruptaki kişilerin kendileri hakkında kendi raporladıkları bilgilere dayanarak bir grubun belirli özelliklerine (düşünceleri, tercihleri, tutumları, eğilimleri gibi) ilişkin veri toplamayı hedeflemektedir (Fraenkel vd., 2012; Rea ve Parker, 2014).

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemi ile seçilen ve okul öncesi öğretmenliği programının farklı eğitim kademelerinde kayıtlı olan, 203'ü kadın 49'u erkek toplam 252 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 35 arasında değişiklik göstermektedir (M = 21.49). Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formunun yanı sıra Karagül (2020) tarafından geliştirilen "Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26 iken en yüksek puan 130'dur. Araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Veriler SPSS 23 paket programı aracılığıyla betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir (M = 108.95, SD = 10.58). Çocuk edebiyatına yönelik tutum puanları açısından kadın okul öncesi öğretmen adaylarının erkeklerden istatistiksel olarak manidar düzeyde yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde, şimdiye kadarki lisans eğitimleri süresince çocuk edebiyatına ilişkin ders alan öğretmen adaylarının ortalamaları almayanlardan; okudukları kitap türleri arasında çocuk kitapları bulunanların ortalamaları ise bulunmayanlardan manidar düzeyde yüksektir. Bununla birlikte, çocuk edebiyatına yönelik tutumları açısından ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunmazken, dördüncü sınıfların diğer kademelerden manidar düzeyde yüksek, birinci sınıfların ise üçüncü ve dördüncü sınıflardan manidar düzeyde düşük ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, bulgular öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik genel anlamda olumlu tutum sahibi olmalarına karşın tutumlarının cinsiyet, çocuk edebiyatı dersi alma ve çocuk kitaplarını okuma durumuna göre manidar farklılıklar göstermesi bu değişkenlerin çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutum geliştirmelerindeki önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, okul öncesi öğretmen adayları, tutum

Kaynakça

Bacanlı, H. (2021). *Eğitim Psikolojisi*. (27. Baskı). Pegem Akademi.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim, 36* (174), 116-134.

Barone, D. M. (2011). *Children's literature in the classroom: Engaging lifelong readers*. The Guilford Press.

Bredekamp, S. (2017). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (3. Baskı). Pearson.

Çevik, A., ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18* (72), 1942-1956.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). Mc Graw Hill.

Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10* (51), 717-728.

İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı iletişim*, (6. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 3* (2), 203-226.

Kuru Turaşlı, N. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-24). Anı Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf

Rea, L. M., ve Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide* (4. Baskı). Jossey-Bass.

Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.

Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B., ve Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9* (2), 531-542.

Suskind, D. (2022). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin* (E. Eret ve B. Satılmış, Çev.). (22. Baskı). Buzdağı Yayınevi.

Şahin, H. G. ve Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, *17* (3), 1402-1416.

Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, 780, 12-31.

Ünlüer, E. (2020). Kitapların çocuğun gelişimindeki yeri ve çocuklar için kitap seçimi. H. Güleç Çakmak (Ed.), *Erken çocukluk dönemi edebiyatı* içinde (s. 15-39). Pegem Akademi.

Veziroğlu, M., ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37* (163), 226-238.

Zembat, R., Tunçeli, H. İ., ve Akşin Yavuz, E. (2019). *Erken çocuklukta eğitim programları ve uygulamalar*. Anı Yayıncılık.

Okul öncesinde Özel Öğrenme Güçlüğü Açısından Riskli Grubun Tespit Edilip Erken Müdahale Uygulanmasının Önemi

Selin Özkan
Marmara Üniversitesi

Özgül Polat
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okula başlamak çocukların hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Çocukların bir kısmı yeni duruma hemen adapte olup akademik olarak başarılı olabilirken diğer bir kısmı bu konuda daha uzun bir zamana ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda olan çocukların bir kısmı ilerleyen yıllarda okuma, yazma, aritmetik gibi konuların bir ya da birkaçında sıkıntı yaşamaya devam edip özel öğrenme güçlüğü tanısı alarak profesyonel desteğe ihtiyaç duyacaklardır. Burada özel öğrenme güçlüğünün farklı şekilde tanımları olduğunu görülmektedir. Basit tanımı okuma, yazma, matematik, öğrenme konusunda zorluklar yaşamak olarak açıklanırken, klinik tanımı bilgiyi işleme sorunlarından dolayı akademik becerileri ve stratejileri öğrenmede zorluk yaşanmasına sebep olan nörolojik bir problem olarak yapılabilir. Özel öğrenme güçlüğünde öğrenmeyi sağlayan dört adımdan birinde sorun yaşanmaktadır. Bunlar girdi (duyular aracılığı ile bilgiyi alma), entegrasyon (bilgiyi işlemleme ve yorumlama), hafıza (bilgiyi kullanma, depolama ve yenileme) ve çıktı (dil ya da motor aktiviteler ile bilgiyi aktarma) olarak sıralanabilir. ABD anayasası ise özel öğrenme güçlüğünü 'yazılı ya da sözlü lisanı anlama ve kullanmada, bir ya da birden fazla temel psikolojik işlemde, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel işlem yapmada kendisini eksik kabiliyet olarak gösteren bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Kranowitz, 2014, s.72) **özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler farklı alanlarda yetersizlikler gösterebilmektedir. Bu alanlar genellikle okuma, yazma, matematik ve dil gelişimleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Güzel-Özmen, 2017).**

. Özel öğrenme güçlüğünü erken yaşta tanıma riskli grubun hazırlık sınıfında öğretmeni tarafından tespit edilerek erkenden müdahale edilmesi, bu konuda erken müdahale programın uygulanması, bu çocukların birinci sınıfta bu sıkıntıyı daha az yaşamaları ve akademik olarak daha başarılı olmalarına sebep olacaktır. Ek olarak, öğrenme güçlüğünün erken belirtilerini gösteren okulöncesi dönemi çocuklarının farkına varmak, gelişimleri için bu çocuklara destek sağlanabilmesi açısından önemlidir (Neitzel, 2011; Coleman, Roth ve West, 2009).

Erken tanılamanın amacı çocuklarda öğrenme problemlerine yol açabilecek gelişimsel problemleri ve bu riski taşıyan çocukları önceden tespit etmektir. Aileler öğrenme güçlükleri olan bireyler için destek sisteminin kritik bir bölümünü oluşturmaktadırlar. Öğrenme güçlüğü çocuk okul çağına gelmeden tanılanamadığı için ailenin çocuğun ihtiyaçlarına uyum sağlaması diğer yetersizlik alanlarından daha geç olacaktır. Öğrenme güçlükleri olan çocukların aileleri sosyal destekten mahrum kaldıklarında ve çocuğun yetersizliği ile başa çıkmada stres altına girdiklerinde kendileri de risk altında olacaklardır (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017).

Erken müdahale; gelişimsel yetersizliği olan çocukların ilk yıllarındaki gelişimini en iyi şekilde sürdürmeleri amacıyla çocuğa, aileye ve bakım veren diğer kişilere destek sağlanmasıdır. Erken müdahale destek hizmetleri hamilelik, bebeklik ve anaokulundan önceki dönemde çocuğun ve ailesinin gereksinimlerini karşılamak amacıyla sunulmaktadır (Rous ve Hollan, 2006). Van Daal ve Reitsma (1999) müdahale programına alınan çocuklardan küçük yaşta olanların müdahaleden daha çok yararlandıklarını belirlemiştir, Programlara bakıldığında çocukların kodlama ve klasik okuma becerilerinde büyük düzeyinde ve pozitif etki gösteren girişimlerin birebir veya küçük Grup halindeki müdahaleler olduğu görülmektedir (Motavallı ve Ercan 2014)

DSM-V'te öğrenme güçlüğü; okuma, matematik, yazılı anlatım bozuklukları ve sınıflandırılamayan öğrenme güçlükleri olarak gruplanmaktadır. Öğrenme güçlüğünün bu türleri bir arada görülebildikleri gibi tek başlarına da görülebilmektedir (Şenel, 1998).

Bu amaç doğrultusunda araştırma, nicel araştırma olup Deneysel (kontrol gruplu ön test son test) modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunda önce öğrencilere çalışan bellek testi, hızlı isimlendirme ve EROT (Erken Okuryazarlık Testi) uygulanarak riskli grup belirlenecek daha sonra ise erken müdahale programı uygulanıp son test uygulaması sonuçları ilgili istatistik teknikleri 2200 SPSS programı ile incelenecektir. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da bulunan resmi ve özel anaokulları ve anasınıflarından oluşmaktadır. Araştırmada İstanbul'un ilçesi ve bu ilçelerden rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen resmi ve özel anaokulları ile anasınıfına devam eden öğrencilerdir. Elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Erken çocukluk döneminde özel öğrenme güçlüğü riskli grubun tespit edilmesi ve araştırmacı tarafından hazırlanan erken müdahale eğitim programının uygulanarak etkisini inceleyebilmek için ön test, son test, deney ve kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır (Karasar, 2006). Çalışmanın bağımlı değişkeni okulöncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin Erken okuryazarlık, Çalışan Bellek ve Hızlı isimlendirme becerileri, bağımsız değişkeni ise özel öğrenme güçlüğünün iyileştirilmesine yönelik erken müdahale programıdır. Deney gurubuna özel öğrenme güçlüğü müdahale programı uygulanırken kontrol grubuna uygulanmayacaktır.

Çalışmada önce öğrencilere uygulanacak EROT, Hızlı isimlendirme ve Çalışan Bellek Testi uygulama sonuçları veri analizleri yapılarak tespit edilen riskli gruba erken müdahale programının uygulanması ve uygulama sonucunda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul il merkezidinde bulunan okulöncesi anasınıfı ve anaokuluna devam eden risk grubundaki çocuklardır.

Veri Toplama Araçları

Erken Okuryazarlık Testi, Hızlı İsimlendirme testi, Çalışan Bellek Testi ve Kişisel Bilgi Formundan oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada Özel öğrenme güölüğü belirti tarama listesi ebeveyn ve veli tarafından ayrı ayrı doldurulmuş kesme puanı olarak belirlenen 22 puan ve üstü riskli kabul edilerek ,Erken Okuryazarlık, Hızlı İsimlendirme ve Çalışan Bellek testlerine tabi tutulmuşlardır..Testlerin Erot testi kesme puanı olan 64 puan ve üzerindeki öğrenciler çalışma ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve çalışma grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen erken müdahale programı 12 hafta süresince haftada iki gün 20 dk uygulanmıştır..Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Son test kapsamında Çalışma grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere Erot, Hızlı İsimlendirme ve Çalışan Bellek testleri tekrar uygulanacaktır. Bu uygulamada elde edilen verilerin analizi sonucunda çalışma grubunda olumlu yönde anlamlı bir fark oluşması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, erken müdahale , ,riskli gurup, özel öğrenme güçlüğü

Kaynakça

1-Karasar N. 2006 Bilimsel Araştırma yöntemi Nobel yayın dağıtım Ankara

2-Kranowitz C. 2014 Senkronize olamayan çocuk Pepino yayıncılık İstanbul

3-Samuel K.,Galloger J.ve Coleman 2017 Educating exceptional children 2017

4-Hallahan ,Rusell Heajthcare politics and Policy 2006 America

5-**Şenel G.1998 Ankara üniversitesi Akademik Arşiv sistemi öğrenme güşlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin , normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi**

6-**Van Dael V. 1999** Effects of Outpatient Treatment of Dyslexia

- Journal of Learning Disabilities 32(5):447-56 DOI:10.1177/002221949903200510

7-Motavallı N. ve Ercan E. Nörogelişimsel bozukluklar Nobel tıp Kitabevi 1.basım Ankara

8-**Güzel-Özmen, B. (2017) Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar. Ankara: Eğiten Kitap. 1.basım**

21. Yüzyıl Becerileri için Erken Çocuklukta Sanat ve Bilimin Bütünleştirilmesi: Sistematik Bir Derleme

Cansu Yıldız Taşdemir

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Araştırmalar, çocukları erken yaşlardan itibaren 21. yüzyıl becerileriyle donatmak için sanat ve bilimin sunduğu eşsiz fırsatlardan yararlanmanın ve bu iki disiplinin bütünleştirmenin oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır (AoSL, 2011; Bequette ve Bequette, 2012; Buczynski, ve diğ., 2012; Harlen ve Qualter, 2018; Hickey ve Robson, 2013, Liao, 2016; Mohr ve Welker, 2017). Hem bilim hem de sanat, çocukların küçük yaştan itibaren doğal olarak meşgul oldukları disiplinlerdir. Araştırmalar, çocukların doğuştan sahip oldukları merakla, tıpkı bir bilim insanı gibi hareket ettiklerini ve bilim hakkında öğrenme deneyimleri elde edebildiklerini ortaya koymaktadır (Eshach ve Fried, 2005; Greenfield, 2017). Çocuklar erken yaşlarda karşılaştıkları bilime ilişkin olumlu deneyimler aracılığıyla bilime karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirir, bilime ilişkin çeşitli uygulamalar ve bilimsel kavramlar hakkında fikir sahibi olabilirler (Akerson ve diğ., 2011; Akerson vd., 2015; Gomes ve Fleer 2019; Fusaro ve Smith 2018). Ayrıca erken yaşlarda bilimle meşgul olmak, gelecekte bilime ilişkin başarıyı da arttırabilir (Larimore, 2020). Çocuk sanata ilişkin ilk deneyimlerini de tıpkı bilim gibi erken yıllarda kazanır. Çocuğun sanatsal etkinlikleri onun bir çeşit düşünme dilidir (Artut, 2002). Çocuklar kendilerini ifade etmenin en temel yollarından biri olan görsel sanatlarla uğraşırken keşfederler, renk, doku, mekânda konum ve şekil gibi kavramları fark ederler ve eğlenirler. Ayrıca sanatla uğraşmak çocukların ruhsal olarak rahatlamalarını sağlar ve taklit becerilerini geliştirir (Ayaydın, 2011). Çocuklar sanat aracılığıyla fikirlerini kullanma, girişimlerde bulunma, daha önce meydana getirmedikleri eylemler ve kombinasyonlar üretme fırsatları elde ederek değişimin bir parçası olurlar (Koster, 1997). Ayrıca sanat çocukların bilim ve matematik gibi diğer disiplinlere ilişkin bildiklerini bir araya getirmelerine yardımcı olur (Brewer, 2001).

Sanat ve bilimin bütünleştirilmesinin önemi, çeşitli eğitim yaklaşım ve programlarında da ele alınmıştır. Bir erken çocukluk eğitimi yaklaşımı olan Reggio Emilia yaklaşımı, sanatın ve bilimin bütünleştirildiği iyi örneklerinden biridir (Miller vd., 2018). İtalya'da ortaya çıkan bu yaklaşım, çocuğun dünyayı yorumlamak ve kendi düşünce ve teorilerini ifade etmek için çizim, oyun, üç boyutlu çalışmalar gibi çok farklı yollardan yararlanabileceğini ifade eder (Thornton ve Brunton, 2015). Çocuklar öğrendiklerini, var olan veya sonradan buldukları materyallerle yaratarak, sanatı kullanarak, başkalarıyla iş birliğinde bulunarak ve yansıtarak ifade ederler. Çocuklar sanat projelerinde gözlem yapma ve sınıflandırma gibi temel bilimsel becerilerin birçoğunu kullanırken, bilim projelerinde de resim ve kil gibi birçok görsel sanat biçimini kullanmaktadır (Inan, 2009). Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan Art of Science Learning (AoSL) adlı girişim ise bilim eğitiminde sanat temelli yaklaşımın kullanımını teşvik etmek, 21. yüzyıl becerilerinin desteklenmesi için sanat temelli yaklaşımları yaygınlaştırmak ve sanat ve bilim öğrenimi ile bütünleştirmek için tasarlanmıştır (AoSL, 2011). Sanatın bilimle bütünleştirilmesi gerektiği fikri, STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) eğitiminde de güncelleştirmeye gidilerek STEAM'in (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çocukların STEM kavramlarını anlamalarına yardımcı olmak için bilimle sanatı bütünleştiren STEAM'de çocuklar iletişim, iş birliği, bilim okuryazarlığı gibi becerilerini kullanırken yaratıcı bir sürecin içerisine dâhil olur (Hunter-Doniger, 2021; Liao, 2016; Piro, 2010). Bilim ve sanatı bütünleştiren bir diğer yaklaşım Leonardo Etkisi (Leonardo Effect) projesi, Kuzey İrlanda'da başlayarak İngiltere'nin diğer bölgelerine de yayılmıştır. Sanatçıların ve bilim insanlarının araştırma, keşfetme, hayal etme, yaratma, yansıtma ve iletişim yoluyla anlayışlarını ortaya koydukları ve araştırma yaptıkları düşüncesi üzerine inşa edilen projenin amacı sanat ve bilimin öğrenme çıktılarını bir araya getirmek, çocukları etkinliklerin planlanmasına dâhil etmektir (Harlen ve Qualter, 2018; Hickey ve Robson, 2013).

Son yıllarda çeşitli eğitim yaklaşımlarında da sanat ve bilimin bir arada ele alınması gerektiğinin önemi anlaşıldığı ve bu yönde düzenlemeler gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle bu sistematik derlemenin sonuçları ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki mevcut durumu görmemiz açısından önemlidir. Araştırmanın amacı, ulusal ve uluslararası alan yazında son 10 yılda çocuklarla yapılmış erken çocukluk döneminde sanat ve bilimin bütünleştirilmesine yönelik çalışmaları ortaya koyarak sistematik olarak incelemektir.

Yöntem

Bu nitel çalışmada erken çocukluk döneminde çocuklarla gerçekleştirilmiş bilim ve sanatın bütünleştirilmesine yönelik araştırmaları incelemek amacıyla sistematik derleme deseni tercih edilmiştir. Sistematik derleme, konuyla ilgili birçok çalışmanın kapsamlı ve tarafsız bir sentezini tek bir belgede sağlamayı amaçlar. Sistematik derleme çalışmaları, derleme

çalışmalarının birçok özelliğine sahip olsa da, kavramlardan veya teoriden ziyade araştırmalara odaklanması ve bir soruyla ilgili kanıtların "tümünü" ortaya çıkarmaya çalışması bakımından derleme çalışmalarından farklılaşır. Sistematik derleme çalışmalarında amaç açıkça ifade edilir, çalışmaya dâhil edilen araştırmalarla ilgili dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirtilir, veri analizi gerçekleştirilir, çalışmaya dâhil edilen araştırmalardan elde edilen bulgular sunulur ve araştırmanın metodolojisi okuyuculara şeffaf bir şekilde raporlanır (Aromataris ve Pearson, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ulusal ve uluslararası alan yazında son 10 yılda çocuklarla yapılmış erken çocukluk döneminde sanat ve bilimin bütünleştirilmesine yönelik çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, yapılan çalışmaların amaçları, gerçekleştirildikleri yöntem ve desenler, araştırmaların çalışma gruplarına dahil edilen çocuklar ve çocukların yaş grupları, araştırmalardan elde edilen en önemli sonuçlar ve araştırma sonuçlarının 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisi bütüncül bir pencerede ortaya konularak, eğitimcilerin ve araştırmacıların erken çocuklukta sanat ve bilimin bütünleştirilmesine yönelik geniş bir bakış açısı ve daha derin bir anlayışa sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca yapılan araştırmaların sonuçları incelendikten sonra getirilecek önerilerin, gelecekte alan yazını zenginleştirecek araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, sanat ve bilimin bütünleştirilmesi, 21. yüzyıl becerileri, sanat, bilim.

Kaynakça

Akerson, V. L., Buck, G. A., Donnelly, L. A., Nargund-Joshi, V., & Weiland, I. S. (2011). The importance of teaching and learning nature of science in the early childhood years. *Journal of science education and technology*, *20*(5), 537-549. https://doi.org/10.1007/s10956-011-9312-5

Akerson, V. L., Weiland, I., & Fouad, K. E. (2015). Children's ideas about life science concepts. In *Research in early childhood science education* (pp. 99-123). Springer.

Art of Science Learning (AoSL) (2011). *Why it is important?* http://www.artofsciencelearning.org/why-its-important/

Aromataris, E., & Pearson, A. (2014). The systematic review: An overview. *AJN The American Journal of Nursing, 114*(3), 53-58. https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000444496.24228.2c

Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuram ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 10*(37), 303-316.

Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. *Art Education, 65*(2), 40-47. https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519167

Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education.* Allyn and Bacon.

Buczynski, S., Ireland, K., Reed, S., & Lacanienta, A. (2012). Communicating science concepts through art: 21st-century skills in practice. *Science Scope, 35*, 30-35.

Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology, 14*(3), 315-336. https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9

Fusaro, M., & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 119-127. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002

Gomes, J., & Fleer, M. (2019). The development of a scientific motive: How preschool Science and home play reciprocally contribute to Science learning. *Research in Science Education, 49*(2), 613-634. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9631-5

Greenfield, D. (2017). Unleashing the power of science in early childhood a foundation for high-quality interactions and learning. *Zero to Three, 3*, 13–21.

Harlen, W., & Qualter, A. (2018). *The teaching science in primary schools* (7th Edition). David Fulton Publishers.

Hickey, I., & Robson, D. (2013). *The Leonardo Effect: Motivating children to achieve through interdisciplinary learning.* Routledge.

Hunter-Doniger, T. (2021). Early childhood STEAM education: The joy of creativity, autonomy, and play. *Art Education, 74*(4), 22-27. https://doi.org/10.1080/00043125.2021.1905419

Inan, H. Z. (2009). Integrated disciplines: Understanding the role of art in science education in a preschool. *Journal of Applied Sciences Research, 5*(10), 1375-1380.

Koster, J. B. (1997). *Growing artists: Teaching the arts to young children.* Delmar Publishing.

Larimore, R. A. (2020). Preschool science education: A vision for the future. *Early Childhood Education Journal, 48*(6), 703-714. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01033-9

Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education, 69*(6), 44-49. https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873

Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B., & Crowell, S. (2018). *International handbook of holistic education.* Routledge.

Mohr, K., & Welker, R. W. (2017). *The role of integrated curriculum in the 21st century school* [Dissertation]. University of Missouri.

Piro, J. (2010). Going from STEM to STEAM: The arts have a role in America's future, too. *Education Week,* 29(24), 28-29.

Thornton, L., & Brunton, P. (2015). *Understanding the Reggio approach: Early years education in practice.* Routledge.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumlarının İlkokul Öğretmenleri ve Ebeveynleri Açısından Değerlendirilmesi

Nilüfer Yiğit
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Elif Mercan Uzun
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç insanlık tarihi kadar geçmişi olan bir olay olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların bir ülkeden diğerine, bir bölgeden başka bir bölgeye göç etme sebepleri farklılık göstermektedir. Genellikle bu sebepler; "nüfus problemleri, ekonomik problemler, çevre şartlarındaki bozulmalar, eğitim şartlarındaki yetersizlikler, siyasi problemler ve savaşlar" olarak sıralanabilir (Tümertekin ve Özgüç, 1998). Taylor (2017)'ye göre önümüzdeki 20 yıl içerisinde özellikle Akdeniz'e kıyısı bulunan ülkelere 20 milyon civarında insan göç edeceği öngörülmektedir.

2016-2019 yıları arasında Türkiye'nin göç istatistikleri incelendiğinde bu yıllar arasında ülkemize göç eden nüfusun yıldan yıla arttığı görülmektedir. Dolayısıyla yine bu yıllar arasında ülkemizde yabancı uyruklu nüfusu oluşturan bireylerin sayısında artış olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019). Türkiye nufüsü 31 Aralık 2021 yılında bir önceki yıla göre 1 milyon 65 bin 911 kişi artarak 84 milyonu geçmiş durumdadır. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre, ülkemizde ikamet eden yabancı nufüs 1 milyon 792 bin 36 kişiye ulaşmış durumdadır (TÜİK, 2021).

TÜİK'in yabancı nüfus olarak tanımladığı kişilere baktığımızda Türkiye'de en az üç aylık ikamet/çalışma iznine, ikamet izin belgesine eşdeğer bir belgeye veya uluslararası koruma statüsüne sahip olanlar ile izinle T.C. vatandaşlığından çıkmış olup ülkemizde ikamet eden kişiler olarak tanımladığı görülmektedir. Dolayısıyla ADNKS'mine kayıtlı olamayan kişilerin de varlığını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Ayrıca TÜİK'in uluslararası göç istatistiklerine (2019) baktığımızda ülkemize gelen yabancı nüfusu sırası ile Irak, Türkmenistan, Afganistan, Suriye ve Iran vatandaşlarının oluşturduğu görülmektedir. Yine TÜİK (2019) vatandaşlık ülkelerine göre Türkiye'ye gelen ve giden göçün en fazla olduğu ülkelere baktığımızda Iran vatandaşlarının çoğunun geri ülkelerine döndüğü dikkat çekerken Suriye vatandaşlarının ülkelerine en az geri dönen kesimi oluşturdukları dikkat çekmektedir.

Göçün ister istemez ekonomi, politika, eğitim gibi alanlar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Göçün etkilerini en aza indirmek için bu alanlarda çeşitli çalışmalar yapmak yadsınamaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Kardeş, 2018). Özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalar çocukların en temel haklarından birisi olan eğitim alma hakkına erişmelerini sağlamaktadır. Çocukların eğitim-öğretim sürecine katılmalarının onların yeni ülkeye uyum sağlamalarında önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Taylor ve Sidhu, 2012). Bu noktada yabancı uyruklu çocukların okula uyumlarını kolaylaştırmak oldukça önemlidir. Okula yeni başlayan çocuğun okula uyumu zekâ, ev şartları, fiziksel durum, sağlık, sosyal uyum ve deneyimlerine bağlıdır. Bu faktörlerden birinde yaşanabilecek eksiklik birinci sınıfa başlayan çocuğun öğrenmede güçlüğü yaşamasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla daha çocuğun okula başlamadan bilgi ve beceriler açısından eksik yönlerinin giderilmesi oldukça önemlidir. Aksi takdirde burada giderilemeyen eksiklik ve yetersizliklerin gelecek yaşamlarındaki öğrenmelerini olumsuz yönden etkilemesi kaçınılmazdır (Çataloluk, 1994). Yapılan çalışmalara baktığımızda yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle okula uyum sürecinde dil sorunundan kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları ortaya koyulmuştur (Alkalay, Kıral ve Erdem, 2021; Börü ve Boyacı, 2016; Özer Yürür, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016). Ayrıca öğrencilerin dışlanma, kişisel uyum sorunları, ailevi sorunlar, politika sorunları, sosyokültürel sorunlar, psikososyal sorunlar ve davranış sorunları gibi farklı alanlarda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır (Özel, 2018; Özel ve Erdur-Baker, 2019). Çocukların yaşadıkları uyum sorunların yanı sıra ebeveynlerin de bu süreçte dil, kültürel farklılıklar, eğitim sistemindeki farklılıklar, öğretmen tutumları, açısından zorlandıkları düşünülmektedir. Çocukların okula uyum sürecinde aile desteği önem arz etmektedir. Alan ayazında yapılan çalışmalara bakıldığında çocuklarının okula uyum sürecinde yabancı uyruklu aileler ile yapılan çalışmalar konusunda bir boşluğun olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada çocukların okula uyumlarını en net şekilde gözlemleyen sınıf öğretmenleri ve ebeveynlerle çalışılması uygun bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı sınıfında mülteci çocuk bulunan ilkokul öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların ortaya çıkarılmasının yanı sıra Türkiye'de ikamet eden yabacı uyruklu ailelerin çocuklarının okula uyum sürecinde yaşadıkları zorlukların ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranması hedeflenmektedir:

- Sınıfında mülteci çocuk bulunan ilkokul öğretmenleri ne gibi zorluklar yaşamaktadır?

- Mülteci çocuklar ilkokula uyum sürecinde ne gibi zorluklar yaşamaktadır?

- Yabancı uyruklu aileler çocuklarının okula uyum sürecinde ne gibi zorluklar ile karşılaşmaktadır?

-Yabancı uyruklu ailelerin çocukları okula başladıklarında ne gibi uyum sorunları yaşamaktadır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşım ile araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Karadeniz Bölgesindeki büyükşehirlerden birinde görev yapan ve sınıfında yabancı uyruklu çocuklar bulunan ilkokul öğretmenleri ve yabancı uyruklu ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacının amacına en uygun olduğu düşünülen, bilgi açısından zengin durumlar bir örneklem olarak seçilir (Tanrıöğen, 2009; Patton, 2002). Ölçüt örneklemede ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Bu amaçla mülteci çocukların yoğunlukta olduğu okullarda görev yapan 15 öğretmen ve 20 yabancı uyruklu ebeveyn ile görüşmeler yapılmıştır. Temel veri toplama yöntemi olan görüşme katılımcıların belirli bir olgu veya olaya ilişkin deneyimlerinin, görüşlerinin, perspektifinin veya tepkilerinin görüşmeci tarafından öğrenilmesi için görüşmeci ve katılımcı arasında gerçekleştirilen bir konuşmadır (deMarrais, 2004). Görüşmenin en güçlü özelliği göremedikleriniz hakkında bilgi edinme ve gördükleriniz hakkında ise alternatif açıklama yapma fırsatı vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2012).

Veri Toplama Aracı

Demografik Bilgi Formu. Öğretmenlere ilişin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet süresi, mülteci çocuklarla çalışma deneyimi (yıl), sınıfında bulunan mülteci çocuk sayısı ile ilgili maddelere yer verilmiştir.

Ailelere ve çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, uyruğu, öğrenim durumu, çocuk sayısı, çocuğun okula başlama yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmediği gibi maddelere yer verilmiştir.

Görüşme Formu. Sınıfında mülteci çocuklar bulunan öğretmenlerin ve ailelerin çocukların okula uyum sürecinde yaşadıklarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu soruların hazırlanması aşamasında alan yazın incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıfında yabancı uyruklu çocuk bulunan öğretmenler öğrencilerin dildeki yetersizliklerinin farklı alanları etkilediğini belirtmektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini ifade etmelerindeki zorluklardan kaynaklı iletişim sorunları yaşadıkları, akranları ve öğretmenleri ile iletişime geçemeyen yabancı uyruklu öğrencilerin bu sorun nedeniyle davranış bozuklukları sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca dildeki farklılıklardan dolayı çocukların okuma yazmaya geçerken harflerin telaffuzunda zorluk çektikleri belirlenmiştir. Ayrıca dildeki yetersizliğin sadece çocukların yaşadığı bir sorun olmadığı ailelerin de dil konusunda yetersiz kaldıkları ve bu nedenle öğretmenlerin aileleri ile iletişime geçmekte zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenler ebeveynlerin çocuklarına destek olmadığını belirtirken benzer şekilde ebeveynler de kendilerinin de çeşitli uyum sorunları yaşadıklarını ve dil farklılığı nedeniyle çocuklarına gerekli desteği sağlayamadıklarını belirtmektedirler. Ebeveynler gerek Türk eğitim sisteminin işleyişini bilmedikleri gerekse öğretmenlerle işbirliği yapma noktasında farklı sorunlar yaşadıklarını ve bu durumun çocuklarının okula uyum sürecine sekte vurduğunu belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Uyruklu Öğrenciler, Öğretmen, Ebeveyn

Kaynakça

Alkalay, G., Kıral, B., ve Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 231-249.

Börü, N., ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies, 11*(14).

Çataloluk, C. (1994). *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.

Kardeş, S. (2018). *Mülteci çocukların psikososyal gelişimine yönelik program uyarlanması.* (Yayınlaşmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlkoöğretim Anabilim Dalı. Ankara.

Özel, D. ve Erdur-Baker, Ö. (2018). *Mültecilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri.* I. Sığınmacılarda ve Mültecilerde Psikolojik Sağlık Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Özel, S. (2018). Uluslararası koruma başvuru sahibi, uluslararası koruma sahibi ile geçici koruma altına alınanların hukuki statülerinin sığınmacı ve göçmen kavramları özelinde değerlendirilmesi. *Uludag Journal of Economy & Society*, *37*(2).

Özer Yürür, Y., Komsuoğlu, A., ve Ateşok, Z. (2016). Türkiye'deki suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Asos Journal*, (37).

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, *1*(3), 261-283.

Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.

Taylor, J. (2004). Refugees and social exclusion: What the literature says. *Migration Action, 26*(2), 16-31.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International journal of inclusive education*, *16*(1), 39-56.

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (1998). *Beşeri Coğrafya*, Çantay Kitapevi, İstanbul.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). Uluslararsı göç istatistikleri. Erişim adresi: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2019-33709

Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Adrese dayalaı nüfus kayıt sistemi sonuçları. Erişim adresi: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilim Eğitiminde Yaratıcı Drama Kullanımına İlişkin Görüşleri

Selma Saydam

MEB

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılın temel becerileri olarak ifade edilen, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, bilgi, medya, teknoloji, iletişim ve iş birliği becerileri zamanla önem kazanmaktadır (Abbott, 2014; Fadel, 2008). Öğretmenlerin zamana uyum sağlamaları ve eğitime dair etkinliklerini bunlara göre planlamaları önemlidir (Gilbert, 2016; Latham vd. 2013). Okul öncesi eğitimde, çocukların bilimsel süreç becerileri olan "gözlemleme, sınıflama, iletişim, ölçme, tahmin etme, sonuç çıkarma ve karşılaştırma" becerilerinin geliştirilmesi, ayrıca bilime karşı olumlu tutumlar kazandırılması amaçlanmaktadır (Kuru ve Akman, 2017). Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı drama, çocukların bir öğretmen rehberliğinde aktif olarak katılabilecekleri, iletişim, iş birliği, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri kazanabilecekleri bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimde bilime dair kazanımların verilmesindeki zorlukların ve içinde bulunduğumuz tarihsel zaman ve sosyoekonomik koşulların olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için, okul öncesinde yaratıcı dramanın kullanılmasının birçok faydaları olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında, bilim eğitiminde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin olarak, Marmara bölgesi ve Güney Doğu Anadolu bölgesindeki okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bu görüşmeler, ortalama 15-25 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerin önce transkripsiyonu, ardından içerik analizi yöntemi ile analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının 23-39 arasında olduğu ve %73'ünün üniversite eğitimi sırasında yaratıcı drama eğitimi aldıkları görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlara bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin, yaratıcı dramanın çocuklarda daha kalıcı öğrenmeler sağladığını, bilim eğitimini daha keyifli hale getirdiğini ifade ettikleri ama bilim eğitiminde yaratıcı drama yöntemine fazlaca yer vermedikleri ve bilim eğitimine ilişkin kazanımların planlanmasında, okulların mevcut şartlarının ve çevrenin sosyoekonomik durumunun etkili olduğu görülmektedir. Bununla beraber, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki okul öncesi öğretmenlerinin, bölgedeki çocukların günümüzde hala Türkçeyi kullanmada sıkıntı yaşadıklarını ve bu durumun okul öncesi eğitimde öncelikli sorunları olduğunu belirttikleri görülmektedir. Yaratıcı drama uygulamaları konusunda okul öncesi öğretmenlerine ara ara eğitimler verilmesi, okullarda yaratıcı drama çalışmaları için ayrı bir atölyenin oluşturulması gibi düzenlemelerle bilim eğitiminde yaratıcı drama çalışmalarının daha verimli geçmesi sağlanabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, okul öncesinde bilim eğitimi, yaratıcı drama

Kaynakça

Abbott, S. (Ed.). (2014). 21st century skills. The glossary of education reform. http://edglossary.org/hiddencurriculum.

Fadel, C. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy. https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf.

Gilbert, A. D. (2016). The framework for 21st century learning: A first-rate foundation for music education assessment and teacher evaluation. *Arts Education Policy Review, 117*(1), 13-18. https://doi.org/10.1080/10632913.2014.966285.

Kuru, N., & Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6433

Latham, D., Gross, M., & Witte, S. (2013). Preparing teachers and librarians to collaborate to teach 21st century skills: Views of LIS and education faculty. *School Library Research, 16*.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gözünden Aile: Çocuk-Aile Etkileşimi Senaryo Temelli Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilme Çalışması

Özlem Dönmez
Marmara Üniversitesi

Ozana Ural
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde çocuğun hayatında anne ve babası ile kurduğu etkileşim çok önemli bir yere sahiptir. Aile bebeklik döneminden itibaren yaşam boyu etkileşime girilen bireyin en yakın sosyal çevresidir. Çocuk ailesi yoluyla bilgi ve beceriler edinir, sosyalleşir. Okul öncesi dönemde çocuğun dış dünyayla tanışması ailesi aracılığıyla gerçekleşir. Çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkileyen aile çocuğun hayatındaki ilk sosyal kurumdur. Aile ve çocuğun sağlıklı etkileşimi çocuk ve ailesi için gerekli ve önemlidir.

Erken çocuklukta ailenin çocuğun yaşamına katılması, sonraki yıllarda aile katılımının da göstergesidir (Varshney, Lee, Temple ve Reynolds, 2020). Plerk (2010), 21. yy.'da anne ve babanın çocuğun yaşamına katılımından daha önemli olan şeyin çocukla geçirilen zamanın kalitesi olduğunu ileri sürmektedir.. Bu etkileşimin kalitesi anne ve baba eğitim durumu, çocuğun yaşı ve cinsiyeti, sosyoekonomik düzey gibi özelliklere göre farklılık göstermektedir (Schoppe-Sullivan ve Fagan, 2020). Bu farklılıkları eşitleyecek eğitim şans ve destekleri sağlanmalıdır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler ve çocuklarına okul öncesi eğitim ile birlikte verilen aile eğitiminin çocuğun yaşamında erken müdahale işlevi gördüğü, çocuğun sonraki eğitim kademelerinde de risk faktörlerini azaltarak hayata eşit fırsatlarla başladığı bilinmektedir (Ural, 2020).

Hem annenin hem babanın çocuğu ile kurduğu etkileşimler çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Çocuğun anne ve babasının yaklaşımını nasıl algıladığı da büyük önem taşımaktadır. Ailenin yapısı, büyüklüğü ve işlevleri içinde yaşanan topluma ve zamana göre değişkenlik gösterse de çocuğun gelişiminde anne ve babanın etkisi bulunur. Anne ve babalar çocuklarının en etkili ve en önemli eğiticileri arasındadır. Bu yüzden erken çocukluk döneminde çocuk-aile etkileşimi ve iletişimi dikkatle araştırılan konular arasındadır.

İlgili literatür incelendiğinde, sağlıklı etkileşim için anne-babanın görüş ve tutumları kadar çocuğun algılarının da önemli olduğu anlaşılmaktadır (Hein ve diğ., 2020). Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının gözünden aile içi etkileşimleri değerlendiren bir ölçme aracı geliştirmektir. Bilindiği üzere, COVID-19 salgınında eğitimin hemen her basamağında online teknolojiler kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi alanında yapılan pek çok çalışmada kullanılan ölçekler online olarak uygulanmıştır. Geleneksel olarak yüz yüze yapılan ve online yapılan uygulamaların sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmayacağı varsayılmıştır. Bu çalışmada ikincil bir amaç olarak bu varsayım sınanmıştır. Ölçeğin uygulamasında üç ayrı yöntem (yüz yüze kuklalar ile, yüz yüze dijital materyal ile, dijital materyal ile uzaktan) kullanılmış ve bulgular arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma modeliyle tasarlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının gözünden anne ve babalarıyla etkileşimlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Çocuk-Aile Etkileşimi Senaryo Temelli Ölçek" bu çalışmada kullanılmıştır. Ölçme aracı okul öncesi dönem çocuklarının özdeşim kurabilmelerini sağlamak amacıyla oluşturulan iletişim, anne-baba iletişiminde çocuk, disiplin, toplumsal cinsiyet, ilgi, ilgi ve yakınlık, temel bakım ve fırsat verme temalarına yönelik 15 senaryodan oluşmaktadır. Senaryolar kız ve erkek çocuklar için Ayşe ve Ali karakterleri aracılığıyla anlatılmış ve çocuktan "Annesi ne yapar?, Babası ne yapar?" gibi açık uçlu sorulara cevap vermesi beklenmiştir. Toplumsal cinsiyet temasına yönelik sorular kız ve erkek çocukları için cinsiyet farkı gözetilerek sorulmuştur. Senaryolara çocukların verdikleri cevaplar 3'lü likert tipinde puanlanmaktadır.

Çalışma gruplarının belirlenmesinde İSTKA – İstanbul Kalkınma Ajansı'nın 2017'de yaptığı İstanbul'daki mahallelerin gelişmişlik düzeylerini inceleyen "Mahallem İstanbul" çalışmasından yararlanılmıştır (Mahallem İstanbul, 2017). Bu araştırmaya göre C kategorisi olan orta grupta yer alan Gaziosmanpaşa ilçesi Mevlana Mahallesi'nden okul öncesi eğitime devam eden 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı ilk olarak sınıf ortamlarında çocuklarla vakit geçirip çocuklara kendini tanıttıktan sonra, her bir çocukla bireysel olarak çalışmıştır. Ölçeğin uygulamasında veriler üç farklı yöntem denenerek toplanmıştır. 10 çocuğa yüz yüze araştırmacılar tarafından hazırlanan kuklalar ile, 10 çocuğa yüz yüze araştırmacılar tarafından hazırlanan dijital materyal ile, 10 çocuğa ise dijital materyal ile uzaktan (online) uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Senaryo temelli ölçme aracının hazırlanmasında senaryo temalarının belirlenmesi, temalar doğrultusunda senaryoların yazılması, dijital materyallerin ve kuklaların hazırlanması, beş uzmandan uzman görüşlerinin alınması, Lawshe ve Dawis Tekniklerinin uygulanması, uzman görüşleri doğrultusunda senaryolarda ve dijital materyallerde düzenlemeler yapılması adımları izlenmiştir. Verilerin analizinde Kapsam Geçerlik Ölçütü ve Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmış ve ölçme aracının geçerliği hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenirliğine ilişkin, çocukların verdikleri açık uçlu cevaplardan kod ve kategoriler oluşturulmuş ve puanlayıcılar arası güvenirlik hesaplanmıştır. Veri toplamada uygulanan üç farklı yöntem arasında fark olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda "Çocuk-Aile Etkileşimi Senaryo Temelli Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Veri toplamada uygulanan üç farklı yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, üç farklı uygulama çalışması yapılan ölçme aracının kuklalar ile yüz yüze, dijital materyal ile yüz yüze ve dijital materyal ile uzaktan kullanılabileceği söylenebilir. Bu bulgu araştırmacılara farklı, çok sayıda örnekleme ulaşmakta büyük kolaylık sağlamaktadır. Çocuk gözünden okul öncesi dönem çocuklarının anne ve babalarıyla etkileşimini inceleyen ve üç farklı yöntemle geçerli ve güvenilir bir şekilde uygulanabilen senaryo temelli bir ölçme aracının geliştirilmesi, uygulama kolaylığı sağladığı gibi, okul öncesi eğitim ve aile eğitimi literatürüne de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, çocuk gözünden aile, aile etkileşimi, senaryo temelli ölçek

Kaynakça

Hein, S., Bick, J., Issa, G., Aoude, L., Maalouf, C., Awar, A., Nourallah, S., Zonderman, A. L., Householder, S., Katsovich, L., Khoshnood, K., Moore, C., Salah, R., Britto, P. R., Leckman, J. F., ve Ponguta, L. A. (2020). Maternal perceptions of father involvement among refugee and disadvantaged families in Beirut, Lebanon. *PLoS ONE, 15(3),* 1-20.

Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), The role of the father in child development (pp. 58–93). Hoboken, NJ: Wiley.

Schoppe-Sullivan, S. J. ve Fagan, J. (2020). The evolution of fathering research in the 21st century: Persistent challenges, new directions. *Journal of Marriage and Family, 82,* 175–197.

Ural, O. (2020). Yerel Yönetim-Üniversite İş birliği Modeli: MABEP. *Tebeşir Mektepli Bülten, 7,* 4-5.

Varshney, N., Lee, S., Temple, J. A., ve Reynolds, A. J. (2020). Does early childhood education enhance parental school involvement in second grade?: Evidence from Midwest Child-Parent Center Program. *Children and Youth Services Review, 117,* 1-13.

Dezavantajlı Koşullardaki Okul Öncesi Dönem Çocukların Dezavantajlarının Farkındalığına Yönelik Senaryo Temelli Değerlendirme Ölçeğini Geliştirme Çalışması

Özge Ruken Ergün
Marmara Üniversitesi

Ozana Ural
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuklara hayatlarının ilk altı yılında ailelerinin veya ailelerinin dışında sunulan bütün yardım, koruma, destek ve eğitim imkanlarıdır. Örgün eğitimin bir parçası olan okulda okulöncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden ilkokula başlayacağı güne kadar geçen yılları kapsayan çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir(Aral, Kandır ve Yasar, 2000). Okul öncesi dönem, aynı zamanda çevre ile etkileşimin en hızlı olduğu kritik yıllardır. Bu dönemdeki yaşantıların, çocukların sonraki yıllardaki davranışları ve gelişimleri açısından oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Güral, 2012).Bu sebeple çocuğa yaşamın ilk yıllarında verilen eğitim, onun gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak verilmelidir. Okul öncesi dönemde verilen eğitimle çocuğun ilerleyen yıllardaki yaşantıları için sağlıklı bir zemin oluşturulmakta bu durum çocuğa dolayısıyla aileye ve topluma fayda sağlamaktadır (Gültekin Akduman, 2015).0-6 yaş gelişimin en hızlı olduğu yıllardır. Çocuklar okul öncesi eğitim alarak, doğuştan getirdikleri potansiyeli en üst noktasına kadar geliştirebilmektedir (Ural ve Ramazan, 2007). Ne yazık ki dezavantajlı koşullarda yaşayan erken yaş grubundaki çocukların çoğu eşitsizliklerini giderecek eğitim desteği alamamaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler ve çocuklarına okul öncesi eğitim ile birlikte verilen aile eğitiminin çocuğun yaşamında erken müdahale işlevi gördüğü, çocuğun sonraki eğitim kademelerinde de risk faktörlerini azaltarak hayata eşit fırsatlarla başladığı bilinmektedir (Ural, 2020).

Erken yaş çocuklarının dezavantajlı koşulları sadece sosyoekonomik durumlarından kaynaklanmamaktadır. Farklı sosyokültürel gruplardan gelmek, eğitime ulaşabilmek, ailenin farklı yaklaşımları da çocuklar için dezavantaj yaratabilmektedir. Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim ile çocuklar desteklenmez ve iyi bir eğitim almazlarsa dezavantajları ömür boyu etkisini sürdürebilir. Okul öncesi eğitim, daha sonra telafisi olmayan kritik bir eğitim basamağıdır. Yapılan çalışmalar aileden gelen dezavantajın uygun çevre ile –örneğin okulda ve ailede eğitim- desteklenirse ortadan kaldırılabileceğini ifade etmiştir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, okulöncesi eğitime devam eden dezavantajlı çocukların dezavantajlı durumlarına yönelik farkındalıklarını ve görüşlerini çocuk gözünden değerlendiren bir ölçme aracı geliştirilmesidir. Bilindiği üzere Covid-19 pandemisinde eğitimin hemen her basamağında online teknolojiler kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi alanında yapılan pek çok çalışmada kullanılan ölçekler online olarak uygulanmıştır. Geleneksel olarak yüz yüze yapılan ve online yapılan uygulamaların sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmayacağı varsayılmıştır. Bu çalışmada ikincil bir amaç olarak bu varsayım sınanmıştır. Ölçeğin uygulamasında iki ayrı yöntem (yüz yüze kuklalar ile, yüz yüze dijital materyal ile) kullanılmış ve bulgular arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma modeliyle tasarlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının gözünden dezavantajın farkındalığına yönelik durumu değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından "Çocuğa Yönelik Senaryo Temelli Ölçek" geliştirilmiştir. Ölçme aracı okul öncesi dönem çocuklarının özdeşim kurabilmelerini sağlamak amacıyla oluşturulan iletişim, tarafsızlık, yoksulluk ve ayrımcılık temalarına yönelik 10 senaryodan oluşmaktadır. Senaryolar kız ve erkek çocuklar için Kiki ve Titi karakterleri aracılığıyla anlatılmış ve çocuktan "Kiki ne yapar?, Titi ne yapar?" gibi açık uçlu sorulara cevap vermesi istenmiştir. Çalışmada doğrudan insan karakterleri yerine çizgi film anlayışıyla geliştirilen iki çocuk karakteri kullanılmıştır.

Çalışma gruplarının belirlenmesinde Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü İllerin ve Bölgelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2017) İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması, endeks değerleri ve gelişmişlik kademeleri ile oluşturulmuştur. Bu listeye göre 81. il olan Şırnak ilinde çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 18 çocuk ile çalışma yapılmıştır. Ölçeğin uygulamasında veriler iki farklı yöntem denenerek toplanmıştır. 9 çocuğa yüz yüze araştırmacılar tarafından hazırlanan kuklalarla, 9 çocuğa yüz yüze araştırmacılar tarafından hazırlanan dijital materyal ile uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Senaryo temelli ölçme aracının hazırlanmasında senaryo temalarının belirlenmesi, temalar doğrultusunda senaryoların yazılması, dijital materyallerin ve kuklaların hazırlanması, beş uzmandan uzman görüşlerinin alınması, Lawshe ve Dawis Tekniklerinin uygulanması, uzman görüşleri doğrultusunda senaryolarda ve dijital materyallerde düzenlemeler yapılması adımları izlenmiştir. Senaryolara çocukların verdikleri cevaplar 3'lü likert tipinde puanlanmaktadır. Verilerin analizinde Kapsam Geçerlik Ölçütü ve Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmış ve ölçme aracının geçerliği hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenirliğine ilişkin, çocukların verdikleri açık uçlu cevaplardan kod ve kategoriler oluşturulmuş ve puanlayıcılar arası güvenirlik hesaplanmıştır. Veri toplamada uygulanan üç farklı yöntem arasında fark olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda "Çocuğa Yönelik Senaryo Temelli Ölçek"in geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Veri toplamada uygulanan iki farklı yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, ölçme aracının kuklalar ile yüz yüze ve dijital materyal ile yüz yüze kullanılabileceği söylenebilir. Ancak yüz yüze uygulanan dijital materyalde çocukların daha rahat davrandıkları da araştırmacılar tarafından bir gözlem notu olarak düşülmektedir. Bu bulgu yüz yüze uygulama imkanı olmayan araştırmacılar için uygulama kolaylığı sağlamaktadır. Bu sebeple bu ölçek dezavantajlı koşullardaki çok sayıda çocuğa ulaşma imkanı verecektir. Farklı ve büyük örneklemlerle yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim ve dezavantajlı erken yaş çocuklarına yönelik çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı okul öncesi çağdaki çocuklar, dezavantajın farkındalığı, senaryo temelli ölçek

Kaynakça

Aral, N., Kandır, A. ve Yasar, M.C. (2000). *Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. YaPa Yayınları, İstanbul.

Gültekin Akduman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. G.Uyanık Balat (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş içinde (s.2-16, 5.bas). Ankara:Nobel.

Güral, A. (2012). *Okul öncesi eğitime temel olan görüşler*. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.), Erken çocukluk eğitimi içinde (s. 92-106). Ankara:Pegem.

Ural, O., Ramazan, O. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü.*S. Özdemir ve H. Bacanlı (Ed.), Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi içinde (s. 11- 56). TED.

Ural, O. (2020). Yerel Yönetim-Üniversite İş birliği Modeli: MABEP. *Tebeşir Mektepli Bülten,7,* 4-5.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerine Sunulan Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Program'ının (WEB-KOÇ) Ebeveynlerin Doğal Davranışsal Gelişimsel Müdahale Stratejilerini Uygulamada ve Çocukların Amaçlı İletişim Davranışlarını Artırmadaki Etkisi

Özge Arıkel — MEB

E. Rüya Özmen — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bebeklik ve erken çocukluk her çocuğun hayatında önemli olan zaman dilimleridir (Bruder, 2010). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda dil ve sosyal becerilerin kazanılma zorluğu bu yetersizlik grubundan etkilenen çocukların ilk yıllarının daha kritik olduğunu ortaya koymaktadır (Franz ve Dawson, 2019). Bu yüzden OSB'li çocuklar için erken dönem müdahalelerinin önemi büyüktür.

Erken Çocukluk Özel Eğitimi (EÇÖE); 0-6/8 yaş aralığını kapsayan ve gelişimsel yetersizliği ya da gelişimi risk altında olan çocuklara ve ailesine içinde bulundukları durumu iyileştirmeyi hedefler. Bu bağlamda EÇÖE, çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu durumu anlama, değerlendirme, çocuğa ve yakın çevresine uygun hizmet sunma süreci olarak tanımlanmaktadır (Tomris ve Çelik, 2022). EÇÖE hizmet sunma sürecinde sunulan hizmetten özel gereksinimli çocukla birlikte yakın çevresi de yararlanmalı hizmetler çocuğu çevreleyen doğal ortamlarda sunulmaktadır (Adams ve diğerleri, 2013). Böylelikle özel gereksinimli çocuk çevresiyle bir bütünlük içerisinde değerlendirilip bir müdahaleye tabi tutulmaktadır.

Ancak ülkemize özgü EÇÖE sistem modelinin olmaması, alandaki uzman personel eksikliği, uzmanlar ve kurumlar arası iş birliği, kanıt temelli müdahalelerin uygulamalara yansıması gibi konular halen çözüm bekleyen önemli konular arasındadır (Diken vd., 2012; Er-Sabuncuoğlu & Diken, 2010 Akt. Tomris, Gözde, 2022). Meydana gelen bu değişimler; alanla ilgili kuramsal-yasal temeller ve güncel gelişmelerle ilgili bilgi sahibi olmanın alana katkı sağlayacak kişiler için önem arz ettiğini göstermektedir.

OSB tanısı alma sıklığı 50 çocuktan bir çocuğa yükselmesi ve tanılanan çocuk sayısının artmasıyla birlikte erken müdahale hizmetleri daha da önemli olmaktadır. OSB tanısı almış çocukların kaliteli bir şekilde erken müdahale hizmetini almasını engelleyen bazı etmenler bulunmaktadır. Erken müdahale hizmetlerinden ebeveynlerin yararlanmasını etkileyen; çalışma koşulları, ekonomik problemleri, ulaşılabilirlik ve ortak program oluşturamama gibi verimliliği düşüren pek çok durumdan bahsedilmektedir. Ayrıca hizmet sağlayıcı personel sayısının yeterli olmaması da ebeveynlerin hizmet alamamalarında önemli etkendir (Cason, Behl ve Ringwalt, 2012). Bu bağlamda yüz yüze sunulan erken müdahale hizmet sorunlarını en aza indirmek için internet tabanlı müdahale programları tasarlanmaktadır.

Web temelli sunulan erken müdahale programları arz ve talep arasındaki dengesizliğe çözüm sunmayı vaat etmektedir (Cason vd., 2012). Bu çalışmada OSB tanısı olan çocukların ebeveynlerine çocukların iletişim davranışlarını davranışsal gelişimsel stratejiler kullanarak geliştirmeleri için web tabanlı koçluk hizmeti sunulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın alan yazına web tabanlı erken müdahaleler konusunda katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca geliştirilecek program açısından da bu araştırma önem arz etmektedir. Programın etkili olması durumunda erken müdahale alanında çalışan uzmanlar için kullanılabilecektir.

Yöntem

Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni kullanılacaktır. Çoklu yoklama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları OSB tanısı almış bir çocuk ve onun annesinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Aşağıda veri toplama araçları açıklanmıştır.

Ebeveyn Davranışları Gözlem Formu

Ebeveyne öğretilecek stratejilerin başlama düzeyi verilerini, eğitim sonrası verilerini, koçluk sırası verilerini ve izleme verilerini toplamak üzere kullanılacak formdur. Form 15 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşim videosunun ilk ve son iki dakikası çıkartılarak ebeveyn davranışları üzerinden doldurulmaktadır.

Çocuk Davranışları Gözlem Formu

Çocuğun iletişim davranışlarının başlama düzeyi verilerini, eğitim sonrası verilerini, koçluk sonrası verilerini ve izleme verilerini toplamak üzere kullanılacak formdur. Form 15 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşim videosunun ilk ve son iki dakikası çıkartılarak çocuk davranışları üzerinden doldurulmaktadır.

Sosyal Geçerlilik Verisi Görüşme Formu

Ebeveyn ile programın işlerliği ve çocuğa yararı hakkında bilgiler edinmek için görüşme soruları hazırlanarak web üzerinde görüşme yapılarak doldurulmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi grafiğe dönüştürülüp, görsel olarak yorumlanmasıyla yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akemoglu, Muharib ve Meadan, 2019 da yapmış olduğu İnternet Yoluyla Gerçekleştirilen Ebeveyn Tarafından Uygulanan Dil ve İletişim Müdahalelerinin Sistematik ve Kaliteli Bir İncelemesi çalışmasında, online programa katılan ailelerin çocuklarının iletişim becerilerini desteklemek amacıyla kullandıkları stratejileri artırdığını bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu program çocukların sosyal iletişim becerilerinin artırdığını da göstermiştir. Bu metaanalize dayanarak uygulanacak olan bu çalışmanın da ailelerin doğal gelişimsel davranışsal teknikleri uygulamaları üzerinde olumlu etki yapacağı düşünülmektedir. OSB li çocuklara ve ailelerine sunulacak bu hizmet OSB li çocuğun ve ailesinin hayat kalitesini artıracağı düşünülmektedir. Ayrıca erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine sağlanacak bu katkı özel eğitim alanyazınına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, erken çocuklukta özel eğitim, teknoloji, aile eğitimi

Kaynakça

Adams, R. C., Tapia, C., Murphy, N. A., Norwood, K. W., Burke, R. T., Friedman, S. L., … Mucha, S. (2013). Early intervention, IDEA part C services, and the medical home: Collaboration for best practice and best outcomes. *Pediatrics*, *132*(4). doi:10.1542/peds.2013-2305

Akemoglu, Y., Muharib, R. ve Meadan, H. (2020). *A Systematic and Quality Review of Parent-Implemented Language and Communication Interventions Conducted via Telepractice*. *Journal of Behavioral Education* (C. 29). Springer US. doi:10.1007/s10864-019-09356-3

Bruder, M. B. (2010). Early Childhood Intervention: A promise to Children and Families for Their Future. *Exceptional Children*, *76*(3), 339–355. doi:10.1177/001440291007600306

Cason, J., Behl, D. ve Ringwalt, S. (2012). Overview of States' Use of Telehealth for the Delivery of Early Intervention (IDEA Part C) Services. *International Journal of Telerehabilitation*, *4*(2), 39–46. doi:10.5195/ijt.2012.6105

Franz, L. ve Dawson, G. (2019). Implementing Early Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Global Perspective. *Pediatric Medicine*, *2*, 44–44. doi:10.21037/pm.2019.07.09

Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). Erken Çocukluk Özel Eğitimi : Kuramsal ve Yasal Temeller , Dünya ' daki ve Türkiye ' deki Son Eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *23*(1), 243–269.

Erken Çocukluk Dönemi Değerler Eğitimi Veren Kurumlarda Aile Katılımının Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi

İsmet Ayşegül Yıldırım
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Oğuz Keleş
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişimindeki temel taşların oluşmaya başladığı, kişiliğinin şekillendiği, barındırdığı potansiyel sebebiyle bir bakıma hayatın nüvesini simgeleyen bir dönem olmasıyla büyük önem taşımaktadır. Bu dönemin genel karakteristiği incelendiğinde, gelişim ve öğrenmenin oldukça hızlı olduğu, temel yaşam becerilerinin kazanılmaya başlandığı, ilerleyen yıllara temel teşkil ederek sonraki gelişim safhaları üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, erken çocukluk dönemi değerler eğitimi veren kurumlardan biri olan Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının öğretici ve veli görüşleri açısından incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ümraniye Müftülüğüne bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev yapan 5 öğretici ve bu kurslarda çocuğu eğitim almakta olan 5 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarında görev yapan 205 Kur'an Kursu öğreticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kişiler tamamen gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katkı sağlamışlardır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen öğretici ve veli görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğreticilerin değerler eğitimi uygulamalarında hangi aile katılım stratejilerine yer verdiklerini belirlemek amacıyla Keleş & Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından hazırlanan *"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği"* kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel verileri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Nicel boyutunu oluşturan veri analizleri, istatistik paket programı yardımıyla yapılmıştır. Öğreticilerin erken çocukluk dönemi değerler eğitimi uygulamalarında yer verdikleri aile katılımı stratejilerinin dağılımı aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğreticilerin değerler eğitimi çalışmalarında yer verdikleri aile katılım stratejilerinin; öğreticinin yaşı, eğitim durumu, meslekî kıdemi, kadro durumu, kurslarda görevlendirilme şekli, sınıf mevcudu, çocukların yaş grubu gibi değişkenlere göre fark olup olmadığını belirlemek üzere normallik testleri yapılmış ve veriler normale yakın dağılım gösterdiği için parametrik testlerden t- Testi ve One Way Anova kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitel bulgularda öğretici görüşlerine göre değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımının önemli olduğu, ailelerden çocuklarının eğitimi konusunda yeterli destek alınamadığı; değerler eğitimi uygulamalarında çeşitli aile katılım faaliyetine yer verilmediği, öğreticilerin birçok aile katılımı faaliyetinden haberdar olmadığı; çocuğun eğitimi ve genel durumu hususunda aile ile iletişim sağlamada genellikle whatsapp uygulamasına daha çok yer verildiği; mesajlaşma, telefon görüşmesi, bireysel görüşme, veli toplantısı, giriş- çıkış saatlerinde görüşme gibi iletişim yollarının da kullanıldığı, ayrıca öğreticilerin aile katılımı noktasında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları bulgularına ulaşılmıştır. Veli görüşlerine göre ise velilerin genel itibariyle 4-6 yaş Kur'an Kursuna gönderme nedenlerinin çocuklarının değerler eğitimi alması, sosyalleşmesi, öz güven kazanabilmesi ve aynı zamanda dini eğitim görmesi olduğu; aile katılım faaliyetlerinden haberdar olmadıkları; çocuklarının eğitimi ve diğer hususlarda öğretici ile iletişim kurarken daha çok whatsapp uygulamasının kullanıldığı, istedikleri zaman öğreticiye yüz yüze ya da telefon aracılığı ile kolaylıkla ulaşabildikleri, öğreticinin bu konuda kolaylık sağladığı ve velinin bu noktada memnun olduğu; veli toplantılarının yapıldığı ve ailelerin genel itibariyle çocuklarına evde nasıl bir eğitim ortamı sunabilecekleri noktasında eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Değerler Eğitimi, Aile Katılımı

Kaynakça

Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği çalışmaları ile anne-baba eğitim programı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(22), 31-41.

Aktaş Arnas, Y. (2018a). Aile Katılımının Planlanması ve Aile Katılımını Artırma. İçinde Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı* (4. bs, ss. 159-167). Vize Yayıncılık.

Aktaş Arnas, Y. (2018b). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri. İçinde Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı* (4. bs, ss. 97-158). Vize Yayıncılık.

Bundy, B. F. (1991). Fostering Communication Between Parents and Preschools. *Young Children*, *46*(2), 12-17.

Çelik, S. (2021). İlköğretimde Okul- Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi: Beklentiler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, *4*(1), 38-50. https://doi.org/10.53046/ijotem.878174

Ekici, F. Y. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan Ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlar Açısından Karşılaştırılması* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ekinci Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi].

Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(1), 90-103. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004

Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İş birliği İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 227-243.

Girgin, A., Kurnaz, A., & Zobu, O. (2011). Erken Çocukluk Eğitimi ve Aile Eğitiminin Önemi. İçinde M. R. Şirin (Ed.), *I. Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* (1. bs, C. 1, ss. 66-74). Çocuk Vakfı Yayınları.

Keleş, O., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, *6*, 49-58.

Morrison, J. W., Storey, P., & Zhang, C. (2011). Accessible family involvement in early childhood programs. *Dimensions of early childhood*, *39*(3), 21-26.

Neslitürk, S. (2013). *Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

OBADER. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*. https://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf

Yılmaz Bolat, E. (2017). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Eğitimi ve Katılımı*. Eğiten Kitap.

Yılmaz, G. (2017). *Aile Katılımlı Fen Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilimsel Süreç Becerileri Ve Bilime Karşı Tutumlarına Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Çocuk Koruma Sisteminin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında İncelenmesi

Gamze Bilir Seyhan

Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tarihsel süreç incelendiğinde çocuk kavramının çok farklı anlamlar içerdiği görülmektedir. Özellikle, hayatta kalmanın zor ve zahmetli olduğu tarih öncesi dönemde zayıf olan çocuklar ölüme terk edilmekte, İlk Çağ'da çocuklar ucuz iş gücü olarak nitelendirilerek köle konumunda satılabilmekte, Orta Çağ'da ise çocuklar yetişkinlerden farksız minyatür yetişkinler olarak görülmekteydi. Daha sonraki yıllarda tek Tanrılı dinlerin ortaya çıkmasıyla çocuklar birey olarak algılanmaya başlanmış, Yeniden Doğuş olarak adlandırılan Rönesans'la birlikte çocuk kavramı artık önem kazanmaya başlamıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi ile çocuğa verilen anlam günümüzdeki halini almıştır (Erkut, Balcı & Yıldız, 2017). Çocuğa atfedilen anlamın değişmesiyle birlikte çocukluğun önemli görülmeye başlanması ve yürütülen bilimsel araştırmalarla çocukluğun yaşamın temelini oluşturan etkisinin ortaya çıkarılması çocukluğun ve çocukların korunması gerektiği kavramlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kırımsoy, vd., 2013).

Çocukluğun kendine has bir dönem olmasının anlaşılmasıyla, çocuğu ilgilendiren her şeyde birtakım dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönüşümler, aile ve çocuk arasındaki ilişkiler, dinamikler, ailelerin çocuk yetiştirme tarzları, ceza ve ödüllendirme gibi disiplin modelleri gibi konularda da değişimlerin oluşmasına neden olmuştur. Her birey bir potansiyele sahip olarak dünyaya gelmektedir. Bireyin bu potansiyeline ulaşabilmesi için sahip olduğu genetik özellikler kadar içinde yer aldığı çevrenin de etkisi bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların potansiyellerine ulaşmaları için en büyük sorumluluk yaşamlarındaki ilk yetişkinler olan aileye aittir. Çocuğun ilk çevresi olan aile ve kendisi arasında kurulan ilişkinin yapısı, ailenin çocukluk dönemine ilişkin algıları ve çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları çocuğun davranışlarını şekillendirmekte ve gelecekteki yaşamını etkilemektedir (Şimşek, Erol, Öztop & Özer Özcan, 2008; Tezel-Şahin & Cevher, 2007).

İlk çevresi aile olan çocuklar büyüdükçe farklı çevreler içerisine dahil olmakta ve bu çevrelerden etkilenmektedirler. Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiş olan Ekolojik Sistemler Kuramı'nda, çocuk merkezde yer almaktadır ve çocuk büyürken aile, okul, fiziksel çevre, akrabalık bağları gibi mikrosistemden, mikrosistemlerin karşılıklı ilişkilerini kapsayan mezosistemden, komşular, anne-babaların, arkadaşları ve meslekleri, sosyal hizmetler, yasalar gibi egzosistemden, kitle iletişim araçları, kültür ve değerlerin oluşturduğu makrosisteme kadar tüm bileşenlerden etkilendiği ifade edilmektedir (Ahioğlu-Lindberg, 2012). Bunlara ek olarak, tüm bu adı geçen sistemler de birbirinden etkilenmektedir (Hess & Schultz, 2008). Tüm sistemler karşılıklı etkileşim ve uyum içinde çalıştığında, çocuğun içinde yer aldığı sistemde bir denge gerçekleşmekte ve bu denge sayesinde çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebileceği ifade edilmektedir. Bu kurama göre, çocuğun tüm bu sistemlerin merkezinde yer alması aile temelli bakımın önemini ortaya çıkaran en önemli bulgulardan biridir. Çocuk devlet korumasına alınmadan önce, biyolojik ailesi yanında yaşamasını sağlamak amacıyla ailenin şartlarının iyileştirilmesi için ailenin eksik ihtiyaçlarının karşılanması, sahip oldukları anne babalık becerilerinin desteklenmesi ve anne baba olma potansiyellerinin iyileştirilmesi gibi faktörler dikkate alınmalıdır (Şenocak, 2006). Bu tür önlemler çocuğun üstün yararını sağlamaya yeterli gelmiyorsa, çocuk koruma sisteminde yer alan diğer hizmet modelleri kullanılmaktadır. Özellikle aile temelli bakım hizmetleri arasında yer alan koruyucu ailelik ve evlat edinme çocuğun üstün yararını sağlayan modellerdir. Evlat edinme çocuğun nüfusunu yasal olarak ailenin üzerine alması ve geçici bir süreye sahip olmamasıyla koruyucu ailelikten ayrılmaktadır. Özellikle aile temelli bakım hizmetleri ile çocuğa kendisinin merkeze alındığı bir aile ortamı sağlanabildiği düşünülmektedir. Aile temelli bakım modellerinin kullanılmaya uygun olmadığı durumlarda ise son bakım modeli olan kurum temelli bakım modeli kullanılmaktadır. Ekolojik Sistemler Kuramı'nda, merkezde yer alan çocuğu etkileyen mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makrosistem yapılarının çocuk koruma sistemi içinde ne şekilde yer aldığının incelenmesi çocuğun tüm bakım modellerinde bütüncül olarak desteklenebilmesi için önemli görülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışma Türkiye'de uygulanmakta olan çocuk koruma sisteminin Ekolojik Sistemler Kuramı bağlamında incelenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Yöntem

Nitel bir araştırma olarak planlanan bu çalışma kapsamında Türkiye'deki çocuk koruma sisteminin Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, Çocuk Koruma Kanunu ve Türkiye'de çocuk koruma sistemiyle ilgili yapılmış bilimsel çalışmalar temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Bu kaynaklardan elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler Ekolojik Sistemler Kuramı'nı oluşturan

mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makrosistem boyutları ışığında incelenmiştir. Çocuk koruma sisteminin genel yapısı, bu sistem altında hizmet veren aile temelli bakım modelleri ve kurum temelli bakım modeli bu boyutlara göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme süreci için araştırmacı tarafından bir kontrol listesi hazırlanarak bu listeye göre çocuk koruma sisteminin ve yürütülmekte olan hizmet modellerinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, Türkiye'deki çocuk koruma sisteminin aile temelli bakım hizmetleri ayağının Ekolojik Sistemler Kuramı ile daha iyi örtüştüğü, kurum temelli bakım hizmetlerinin ise Ekolojik Sistemler Kuramı bağlamında daha yetersiz kaldığı görülmüştür. Çocuğa bir aile yanında bakım verildiği aile temelli bakım hizmetleri aracılığıyla çocuklar Ekolojik Sistemler Kuramı'nda olduğu gibi merkeze alınmakta ve çocuk içinde bulunduğu bu sistemlerden etkilenmektedir. Öte yandan, kurum temelli bakım modelinde ise çocuğun bu sistemlerden faydalanması yetersiz kalabilmektedir. Çünkü prosedürler, bakım verenlerden kaynaklı sorunlar, yetersiz bakım hizmeti gibi çeşitli nedenler merkezde çocuğun olmasına engel teşkil edebilmekte ve odağın çocuktan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Çocuğun üstün yararının göz önünde bulundurularak uygulanması gereken çocuk koruma sisteminde aile temelli bakım hizmetlerinin Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre çocuğu ve gelişimini daha kapsayıcı nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu bilgiler ışığında, çocuk koruma sistemine dahil tüm çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenebilmesi ve potansiyellerine ulaşmalarının sağlanabilmesi için aile temelli bakım hizmetlerine daha çok önem verilmesi önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk koruma sistemi, devlet koruması, ekolojik sistemler kuramı

Kaynakça

Ahioğlu-Lindberg, E. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye'de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(31), 41-52.

Erkut, Z., Balcı, S. & Yıldız, S. (2017). Tarihsel süreç içinde çocuk. *Çocuk ve Medeniyet*, *2*(3), 17-28.

Hess, S. A., & Schultz, J. M. (2008). Bronfenbrenner's ecological model. In K. L. Kraus, (Ed.). *Lenses: Applying lifespan development theories in counseling* (pp. 52-82). LahaskaPress.

Kırımsoy, E., Acar, H., Yokuş Sevük, H., Kaynak, H., Aydın, M., Antakyalıoğlu, Ş., Özdemir, U., Mutlu, Y. ve Baykara Acar, Y. (Ed.). (2013). *Çocuk adalet sistemi çalışanları eğitim programı: Sosyal çalışma görevlileri için eğitim kitabı*. Çocuklar İçin Adalet Projesi.

Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D. & Özcan, Ö. Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi: Ulusal örneklemde karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *19*(3), 235-246.

Tezel-Şahin, F. & Cevher F. N. (2007). *Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara, Türkiye.

Suriyeli Çocukların Ebeveynlerinin Gözünden Okul Öncesi Eğitim

Sibel Sönmez — Ege Üniversitesi
Sibel Bozkurt — MEB
Mustafa Bozkurt — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda Orta Doğu ülkelerinde yaşanan iç karışıklılarla birlikte özellikle sınır komşumuz olan Suriye'den kitlesel göçler gerçekleşmiştir. İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015), ülkelerinden göç etmek zorunda kalan çok sayıda Suriyeli çocuğun sosyoekonomik durumları, dil ve kültürel farklılıklar gibi nedenlerden dolayı göç ettikleri ülkelerde gelişimlerini ve eğitimlerini destekleyecek hizmetlere ulaşmalarının zor olduğunu belirtmektedir. Bundan ötürü Suriyeli mültecilerin yoğun olarak göç ettiği ülkelerde eğitim ve sosyal destek hizmetlerinden faydalanmalarının sağlanması için ulusal stratejilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır(Karslı Çalamak ve Erdemir, 2019). Taylor ve Sidhu (2012) okulların, mülteci çocukların aidiyet duygularının gelişiminde ve yeni yerleştikleri ülkeye uyum sağlamalarında aktif rol oynadığını belirtmektedir. Ülkemizde bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu 2014/21 nolu genelge ile Geçici Koruma altında bulunan Suriyeli çocuklar ve diğer bütün yabancı uyruklu çocukların devlet okullarına kayıt yaptırmaları mümkün hale getirilmiştir(MEB, 2014).Ancak bu çocukların okula ulaşımlarında bazı sorunlar olduğu da ifade edilmektedir. Karslı Çalamak ve Erdemir (2019), ekonomik sıkıntılar, kalabalık aile nüfusu, ebeveynlerin eğitim durumu ve okullarda ana dilde eğitim yapılamamasının geçici koruma altındaki mülteci çocukların eğitime ulaşmasını zorlaştıran faktörlerden olduğunu ifade etmektedir(Karslı Çalamak ve Erdemir, 2019).Uzun (2016) ise geçici koruma altında bulunan mülteci öğrenciler ile çalışan öğretmenleringörüşlerini incelediği çalışmasında, eğitim imkânlarına ulaşabilen mülteci çocuklarınTürkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıklarını ve öğretmenlerin çocuklarla iletişime geçemedikleri gibi çocukların akranları ile de iletişimlerinin sınırlı olduğunu, sınıfta yalnız kaldıklarını belirtmiştir. Mülteci çocukların ebeveynleri ile ilgili yapılan çalışmalarda ise yaşanan tüm zorluklara rağmen ebeveynlerin çocuklarının gelişim ve eğitimleri için çaba sarf ettikleri görülmektedir. Örneğin, Hsin (2011) Tayvan'da Vietnamlı göçmen anneler ile yaptığı çalışmasında, annelerin çocuklarının eğitimleri ve gelişimlerini önemsediklerini ve bu konuda aktif şekilde sosyal ağlar kurup çeşitli metotlar geliştirerek çocuklarına evde destek olmaya çalıştıklarını raporlamıştır. Benzer şekilde Chung'un (2013) Amerika Birleşik Devletleri'neyerleşen Koreli anneler ile yaptığı çalışmasında annelerin yeni yaşadıkları ülkede ebeveyn olarak okul etkinliklerine katılım konusunda yaratıcı ve aktif eylemler gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.Her ne kadar ülkemizde bulunan sığınmacılar zorunlu göçle gelmiş olsalarda özellikle ülkemizde çocuk sahibi olmaları onların bu çocuklarının eğitime ve sosyal yaşama katılmaları, gelişimlerinin desteklenmesi konusu önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada ülkemizdeki geçici koruma statüsünde bulunan mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin okul öncesi eğitime bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, çalışmanın yapıldığı bölgede Suriyeli sığınmacı yoğunluğunun olmasından dolayı Suriyeli öğrenci velilerinin okul öncesi eğitime bakış açılarını ortaya koymaktır.

Yöntem

2021- 2022 eğitim yılında Mersin ili Tarsus ilçesindekiüç devlet bağımsız anaokulunda 17 kadın, 5 erkek olmak üzere toplam 22 Suriyeli veli ile yapılan araştırmada, nitel araştırma desenlerinden görüşme tekniği ile kullanılmıştır.Bir soru veya bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgiedinilmesini sağlayan görüşme tekniğinde görüşme esnasındaki durumlarınbirbiriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, çelişkilere ve tutarlılıklara bakılır(Büyüköztürk vd., 2021: 158). Bu bağlamda araştırmada veriler araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak oluşturulan yarıyapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu ve Verilerin Analizi: Çalışmada amaca dayalı/kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin ve tekniklerinin kullanıldığı araştırmalarda araştırma genellikle küçük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilir. Örneklem amaçlı bir biçimde seçilmiş bir kişi de olabilir (Patton, 1990:169). Buna benzer durumlarda elde edilen sonuçların evrene genellenmesi gibi bir durum bahsedilemeyeceği için, örneklem seçiminde istatistiksel temsil yerine örneklemin daha bütünsel ve derinlemesine anlaşılmasına ilişkin eğilim söz konusudur. Lincoln ve Guba (1985:233), örneklemin sayısına ilişkin, yapılan görüşmelerden bilgi elde edilmeye başlandığında örneklemin tamamlandığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Patton (1990:169) amaçlı olarak seçilen örneklemde, çalışılan konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi sunacak kişileri seçmenin temel amaç olduğunu ve sayı konusunda esnek olunabileceğini belirtmektedir.Bu doğrultuda Mersin Tarsus ilçesinde bulunan ve Suriyeli sığınmacıların yoğunlukta olduğu üç okulun velileri araştırmaya davet edilmiştir. Bu okullarda kayıtlı (106 öğrenci) Suriyeli öğrencilerden okula devam eden 87

öğrencinin velisinden çalışmaya katılmayı kabul eden 22 veli ile görüşülmüştür. Bu velilerin araştırma kapsamında yer alan çocukları sığınma sonrası ülkemizde doğmuşlardır. Dil sorunu yaşayan veliler için okullarda yer alan bir tercüman kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler "İçerik Analizi" yöntemi ileanaliz edilmiştir.İçerik analizi, yazılı ve sözel verilere, sonradan istatistik işlemlerinyapılmasını ve çeşitli olgu, kavram, durum, özellik veyadeğişken hakkındaönemli bilgiler edinmeyi amaçlar (Tavşancıl, Aslan, 2001: 21). İçerik analizivar olan durumu var olduğu şekli ile açığa çıkararak sosyal gerçeğe ulaşmayı amaçlamaktadır(Tavşancıl, Aslan, 2001: 21).Sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmek, içerikanalizinin temel hedefidir. İçerik analizi; kontrollü yorum yapma, objektifve nicel yollardan betimleme, metodolojik araç ve teknikler bütünü, öncedenbelirlenmiş ölçütlere göre inceleme, anlam çıkarma, açık talimatlara görenicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayrılması olarakifade edilmektedir. (Tavşancıl, Aslan, 2001: 21-22).Ses kaydına alınan görüşmeler, soru soru dinlenip deşifre edilerek incelenmiş, çözümlenmiş ve güvenilir veriler elde edilmeyeçalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak geçici koruma statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin okul öncesi eğitim hakkında temel bilgilerinin olmadığı, okulu daha çok güvenli ve temiz bir ortam ve de çocukların dil öğrenme ve sosyalleşme yeri olarak algıladıkları görülmüştür. Oysaki okul öncesi eğitimin temel amacı çocukların tüm alanlarda gelişiminin desteklenmesi ve ilkokula hazırlıktır(MEB, 2013). Bu nedenle;

- Ailelerin okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirilmesine yönelik eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve okul öncesi eğitimin öneminin anlatılması, çocuk gelişimine yönelik bilgilendirmelerin yapılması,
- Her ne kadar aileler okuldaki etkinliklere katılım gösterdiklerini ifade etseler de okul öncesi eğitim bünyesindeki aile katılımı çalışmalarının ailelere açıklanması ve aile katılımı çalışmalarında etkin rol üstlenmelerinin sağlanması,
- Okullar tarafından diğer ebeveynler ilekaynaştırma etkinliklerinin düzenlenmesi,
- Bu etkinliklerde hem kültürel geçiş hem birbirleri ile dil etkileşimi anlamında paylaşımların yapılması,
- Ailelere yönelik özellikle dil sorununun fazla olmasından dolayı Türkçe eğitim etkinliklerinin arttırılması,
- Geçici koruma statüsündeki mülteci çocuklarla çalışan öğretmenlerin özellikle kaynaştırmaya yönelik sosyal etkinlikler konusunda bilinçlendirilmesi,
- Geçici koruma statüsündeki mülteci çocuklarla çalışan öğretmenlerin sosyal destek grupları faaliyetlerinde Rehber Öğretmenlerle birlikte ortak etkinlikler düzenlemeleri konusunda desteklenmeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sığınmacı Aileler, Mültecilerin Eğitim Sorunları, Çocuk Gelişimi, Aile Katılımı

Kaynakça

Arslan A. Esra ve Tavşancıl Ezel. İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon, 2001.

İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). *"Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum": Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller–Kayıp nesil olmalarını önlemek*. 05 Mayıs 2022 tarihinde https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf adresinden erişildi.

İstanbul Bilgi üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri hakkında rapor.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Karslı Çalamak, E., & Erdemir, E. (2019). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocuklar ve Aileleri: Anlatılmayan Karşıt Hikâyeler. *Yaşadıkça Eğitim*, *33*(2), 216-246. https://doi.org/10.33308/26674874.2019332119

Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). Naturalistic İnquiry. Newbury Park: Sage Publications.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. 2014/21 no.lu genelge. http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/30064854_241020144810539_Temel_Egitim_GM.pdf. (Erişim tarihi: 01.03.2022).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri.

http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf. (Erişim tarihi: 18.10. 2016).

Patton, 0., M. (1990). Qualitative Evaluation An Research Methods (2nd ed.). London: SagePub.

Taylor, S. ve Sidhu, K. (2012). Supportingrefugeestudents in schools: Whatconstitutesinclusiveeducation? *International Journal of InclusiveEducation, 16(1),*39-56.

Uzun, Elif. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. 1. 72-83.

Dezavantajlı Grupların Eğitiminde Örnek Bir Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Modeli: Çabaçam

Ebru Aktan Acar — Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Sezen Apaydın — Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Yahya Han Erbaş — Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Özlem Çelebioğlu Vural — Çanakkale Onsekiz Mart Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimin bireysel ve toplumsal gelişime olumlu etkileri yapılan araştırmalarla günden güne daha da çok ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim almış çocukların akranlarından en az bir eğitim yılı önde olduğu, matematik becerilerinde (Oral, Yaşar, & Tüzün, 2016) ve okuma becerilerinde (Cin, İlhan, Özdemir, Düşkün, & Korlu, 2022) daha yüksek performans gösterdikleri belirtilmektedir. Ayrıca, Heckman (2011) kaliteli bir okul öncesi eğitim için yapılan her 1 birimlik yatırımın 7 ila 10 birimlik yatırım getirisi sağladığını ifade etmektedir. Öte yandan sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen çocuklar için okul öncesi eğitim diğer çocuklarla aralarındaki sosyal sermaye açığını ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır (Bierman, Heinrichs, Welsh, Nix, & Gest, 2017). Dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar için doğumdan 5 yaşına kadar eğitime yapılan erken yatırım, başarı farkını azaltmaya, özel eğitim ihtiyacını azaltmaya, daha sağlıklı yaşam tarzları olasılığını artırmaya, suç oranını düşürmeye ve genel sosyal maliyetleri düşürmeye de yardımcı olmaktadır (Heckman, 2011).

Okul öncesi eğitimin tüm bu olumlu etkilerini dikkate aldığımızda, Türkiye'de çocuk, öğretmen, aile ve toplum boyutlarında erken çocukluk eğitimine her kesimin erişebiliyor olması ve farkındalık düzeylerinin yüksek olması bir ihtiyaç olmaktadır. Ülkemizdeki güncel veriler mevcut ihtiyaçları somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, Türkiye genelinde 5 yaş okullulaşma oranı 2021 yılı itibari ile %56.89 iken, 4-5 yaş okullulaşma oranı %36.79, eğitime erişebilen 3-5 yaş aralığındaki çocukların oranı ise yalnızca %28.35'tir. Geçici koruma altındaki çocukların okullulaşma oranlarına bakıldığında, ülke çapında okul öncesi çağdaki toplam 127.264 çocuğun yalnızca %27.26'sının eğitime eriştiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021). Sosyoekonomik koşullar da okul öncesi eğitimden yararlanma oranını etkilemektedir. Oral ve çalışma arkadaşları (2016), en alt sosyoekonomik grupta yer alan ailelerin %56'sının çocuklarının okul öncesi eğitime katılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ailelere, çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri sorulduğunda ise en çok gideceği okul olmaması ya da okulun uzak olması ve okul ücretinin yüksek olması cevaplarını almışlardır. Ülkemiz Milli Eğitim Bakanlığı 2019 – 2023 stratejik planında 2023 yılında ilkokula başlarken çocukların tamamının en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olmasını hedeflese de, günümüzde okul öncesi eğitim zorunlu değil ve devlet kurumlarında dahi ücretlidir. Bu durum sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime erişmelerinde büyük bir engeldir (Ergün & Arık, 2020). Bununla birlikte yapılan araştırmalar çalışan annelerin yalnızca %15'inin çocuklarını yuva ve kreşe gönderdiğini göstermektedir. Bu durumun en büyük sebebi erken çocukluk eğitimi veren toplum temelli veya kamu destekli kurumların çok az olmasıdır.

Toplum temelli okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının yanı sıra nitelikli bir okul öncesi eğitimi sunmak da önemlidir. Gelişmekte olan ülkelerde yapılan çalışmalar nitelikli olmayan okul öncesi eğitim hizmetlerinin çocuk gelişimi üzerinde etkili olmadığını hatta ters etki bile yapabildiğini göstermektedir (Eurydice Network, 2009). Bir başka deyişle, okul öncesi eğitimin niteliğini geliştirecek ve destekleyecek toplum temelli okul öncesi eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. MEB, AÇEV ve UNICEF işbirliğinde, Türkiye'de 0-6 yaş çocuklarına hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarının kullanımına yönelik kalite standartlarını geliştirmiştir. Bu standartlar öğrenme ortamı; eğitim programı; aile katılımı; çalışanların niteliği, niceliği ve mesleki gelişimi; sağlık, beslenme ve güvenlik; yönetim ve liderlik olmak üzere altı alanda kurgulanmıştır. Ancak bu standartlar hala uygulamaya sokulmamıştır (Oral et al., 2016).

Özetle, okul öncesi eğitim hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından en fazla olumlu katkı sağlayan eğitim kademesidir. Ancak ülkemizde politik ve ekonomik nedenler ile okul öncesi eğitime erişim oranı gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşüktür. Bu durumda da ücretsiz, bireysel ve toplumsal gelişmeye katkı sunan toplum temelli hizmetlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara ücretsiz okul öncesi eğitim hizmeti veren Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABAÇAM) Toplum Temelli Eğitim Modelini anlatmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada dezavantajlı grupların eğitiminde örnek bir toplum temelli erken çocukluk eğitimi modeli olan ÇABAÇAM Modeli anlatılacaktır. Katılımcı yaklaşımı ön plana alan ÇABAÇAM modeli, merkezindeki çocuğun yakından uzağa tüm çevresini aktif şekilde sistemin içine çeken bir yapıya sahiptir. ÇABAÇAM modelinin öncelikli amacı, düşük

sosyoekonomik çevrelerden gelen ve okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklara "fırsat eşitliği" çerçevesinde ücretsiz olarak erken çocukluk eğitimi hizmeti sunmaktır. ÇABAÇAM modelinde çocuklar, öğrenmeleri gereken becerilerini/kazanımlarını aktif bir şekilde yaparak-yaşayarak deneyimlemekte, merak ettikleri konuları öğretmen adaylarının geliştirdikleri proje çalışmaları ile keşfetmektedirler. Fen (Küçük Bilim İnsanları), müzik (Orff - Schulwerk), sosyal-duygusal öğrenme (Bilinçli Farkındalık), psikomotor alan (jimnastik) ve İngilizce gibi farklı alanlarındaki branş etkinlikleri ile harmanlanan çok yönlü bir eğitim müfredatıyla bilgiyi yapılandırmakta, düzenli olarak gerçekleştirilen alan gezileri aracılığıyla da bilgiyi yerinde deneyimlemektedirler. Ayrıca gelişimsel değerlendirme boyutunda PDR alanındaki öğretmen adayları tarafından izleme ve değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir.

ÇABAÇAM'ın en önemli vurgusu hem çocuklar hem aileler boyutunda eğitim süreçlerini yürütmek ve ailelerin çocuklarının hem psikolojik hem de akademik yönden evde öğrenme ortamlarını desteklemelerine yardımcı olmaktır.ÇABAÇAM modelinin vurguladığı aile katılımı çalışmaları programda çeşitli uygulamalarla sürdürülmektedir. Çocukların değerlendirilmesinde ailelerle görüşmeler yapılmakta ve çocukların gelişimi hakkında hem kurum içinde hem de ailelerden veri toplanmaktadır. Bunun dışında aile eğitimi seminerleri düzenlenmekte ve bu kapsamda üniversitelerden çeşitli akademisyenlerin desteklediği eğitimler ailelerle buluşturulmaktadır. Ailelerin olumlu başa çıkma becerisini kazanmaları ve iyi oluşlarını desteklemek amacı ile üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümündeki akademisyenlerle ortak çalışma yürütülmektedir. Aileler ihtiyaç duydukları anda işbirliği kurulan uzmanlardan randevu alıp görüşme yapabilmektedir. Ailelerle gerçekleştirilen bir diğer uygulama ise belirli gün ve haftalar kapsamında çocuklar, aileler ve tüm paydaşların dahil oldukları ücretsiz okul dışı organizasyonlardır. Ailelerin kendilerini yalnız hissetmeyecekleri ve güçlü sosyal ağlar kuracakları ortamların sağlanması modelin etkili yönlerinden biri olmaktadır.

Öğretmen boyutuyla ilgili ÇABAÇAM'da birçok uygulama bulunmaktadır. Öğretmenlerin hem resmi çalışmalarına devam etmesi hem de doğrudan gözlem ve katılım ile mesleki uzmanlıklarını artırmaları erken müdahale programlarının çift yönlü kazanım hedefinin bir parçası olmaktadır. Bu noktada üniversitenin eğitim fakültesinde (Fen Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, İngilizce Öğretmenliği, PDR vb.) eğitimlerine devam eden öğretmen adayları aynı zamanda ÇABAÇAM programına katılım göstermektedir. Süreç tamamen gönüllü eğitmenler/öğretmen adayları tarafından yürütülür. Saha çalışmaları ile çocuklarla birebir etkileşime giren öğretmenler mesleki alanda gelişimlerini sürdürürken, eğitim-öğretimin içinde olma şansını yakalayan çocuklar da öğretmenleri ile kurdukları olumlu etkileşimlerle yetişmektedir. ÇABAÇAM modeli, öğretmen adaylarını sisteme dahil ederek kanıt temelli uygulamaları hayata geçirme ve sürekliliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu düşüncenin bir yansıması olarak farklı üniversitelerden akademisyenlerle ÇABAÇAM'daki öğretmen adaylarına yönelik eğitimler planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumun farklı kesimlerinin yine toplum için çabaladıkları bir süreç olarak ÇABAÇAM, merkezine aldığı çocukların gelişimlerine bütüncül yaklaşan ve potansiyellerini açığa çıkarmayı hedefleyen toplum temelli bir modeldir. Mevcut çalışmada dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların topluma kazandırılması ve gelişimlerini sekteye uğratan faktörlerin en aza indirilmesi noktasında örnek bir model yapısı sunulmuştur. Ayrıca öğretmen adayları ÇABAÇAM'da çocuklarla birebir etkileşim kurarak ve "sınıfın kokusunu alarak" mezun olmaktadır. Öğretmen niteliğini artırma amacının somut bir adımı olarak ÇABAÇAM, günümüze kadar çok sayıda çocuğa ve öğretmen adayına dokunan ve her geçen gün daha fazlasına kazanç sunacak bir model olmaktadır. İçerdiği iç içe geçmiş işbirlikli sistemler ve sahip olduğu toplum temelli yaklaşım ile ihtiyaç odaklı ve sürdürülebilir bir program sunmaktadır. Var olan riskleri önleyen, çocukları ve aileleri topluma kazandıran, erken çocukluk gelişimini destekleyen ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin temel taşı olan uygulama boyutuna katkı sunan ÇABAÇAM'ın, Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve üniversitelerinde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dezavantajlı gruplar, toplum temelli eğitim modeli, erken çocukluk eğitimi

Kaynakça

Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L., & Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 58*(2), 129–137. https://doi.org/10.1111/jcpp.12618

Cin, M., İlhan, A., Özdemir, O., Düşkün, Y., & Korlu, Ö. (2022). *Okuma Becerilerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Değerlendirilmesi PISA 2018 Verileriyle Bir Analiz*. İstanbul.

Ergün, M., & Arık, B. M. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim.*

Eurydice Network. (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussells.

Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, *35*(1), 31–47. https://eric.ed.gov/?id=EJ920516

Milli Eğitim Bakanlığı, M. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/'21*. Ankara. Retrieved from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf

Oral, I., Yaşar, D., & Tüzün, I. (2016). *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler*. İstanbul.

Karmaşık Rollerin Kesişimi Olarak Annelik ve Akademisyenlik

Pınar Gürler
Çukurova Üniversitesi

Meltem Emen Parlatan
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin sahip oldukları roller yaşamlarını şekillendirirken farklı sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Çalışan rolü, eş rolü ve ebeveynlik rolü gibi günlük yaşamda en fazla performans gösterilen roller hem ayrı ayrı hem de birbirleriyle etkileşim içinde varlığını sürdürmektedirler. Özellikle kadınlar geçmişten günümüze tüm iş kollarında varlıklarını arttırmaya başlamış ve toplumdaki rollerine yenilerini eklemişlerdir. İş yaşamının özel bir kolu olan akademi dünyasında da bu durum hem araştırmacı olarak akademisyenlik hem bir yazar, hem bir entelektüel, hem idareci, hem de eğitimci olarak akademisyenlik gibi birçok rolle daha da karmaşık biçimde varlığını sürdürmektedir. Tüm bunlara özellikle kadın akademisyenler için ebeveynlik rolü eklendiğinde bu çok yönlü mesleki rolün nasıl etkilendiği merak konusu haline gelmektedir.

Akademisyenlik kavramı, kökenini Platon'un Atina'da öğrencileriyle buluştuğu ve onlara ders anlattığı yer olan 'Academia' zeytinliğinden almaktadır. Zaman geçtikçe akademi ismi belli bir kariyer ve meslek grubu için kullanılmaya başlanmıştır. Akademisyenlik bilginin keşfedildiği, uygulandığı ve paylaşıldığı bir meslek olup birden fazla zorlu eylemi birlikte içeren bir meslek ve yaşam tarzıdır (Boyer, 1990; Gürkan, 2018). Hem uzmanlık alanına ilişkin bilgileri araştıran ve güncelleyen hem ders veren hem de bilimsel yayınlar ile bilgileri paylaşmaya çalışan akademisyenlerin, mesai saatlerine sığmayan bu çoklu görevleri yapmaya çalışırken yaşamdaki diğer kişisel rolleri de devam etmektedir. Özellikle annelik gibi yaşamı önemli biçimde değiştiren ve sorumluluklar getiren annelik gibi bir rolün varlığı kadın akademisyenlerin yaşamını güçleştirebilmektedir. Yanı sıra Türkiye gibi ataerkinin baskın biçimde tüm iş kollarında varlığını hissettirdiği toplumlarda bu iki rolün kesişim noktasında yaşananlar daha da dikkati çekmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda, kadınlara yönelik toplumsal cinsiyet kalıplarının yarattığı zorluklar, annelik rolü ve iş yükünün akademik yaşam ile birleşmesiyle artan sorumlulukların yarattığı stres gibi sonuçlar vurgulanmıştır (Ergöl vd., 2012; Yaya, 2011; Tepe ve Tınmaz, 2019). Bunun yanı sıra, uluslararası literatür de paralel sonuçlar göze çarpmaktadır (Dickson, 2018; Stockdell-Giesler, & Ingalls, 2007; Wolf-Wendel, & Ward, (2006). Örneğin Brown ve Watson (2010) kadınların akademideki stresli yaşamı onların aile yaşamında birtakım çelişkiler yaşamasına ve akademik derecelerini tamamlayamamalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Alhajjuj (2016) ise akademideki kadınların anne olduğunda birçok ayrımcılık ve farklı türde zorluğa maruz kaldıklarını ve bununla başa çıkmak için farklı stratejiler geliştirmek durumunda kaldıklarını saptamıştır.

Bunun yanında, eğitim fakültesinde görev alan akademisyenlerin uzmanlık bilgisi çocukların bakımının yanı sıra eğitiminde de daha fazla sorumluluk üstlenmek gibi ekstra yükler getirebilme potansiyeline sahiptir. Bu çerçevede eğitim fakültesinde yer alan akademisyen annelerin, annelikleri ve meslek profesyoneli olarak akademisyenlikleri arasındaki çizgide neler deneyimlediklerine ışık tutma ihtiyacı doğmuştur. Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde görev yapmakta olan akademisyenlerin, annelik ve akademisyenlik sürecinin birlikteliğine yönelik deneyimlerini eleştirel bir bakış açısıyla incelemektir

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni günlük hayatımızda karşımıza çıkan olguları temel alarak şekillenir ve bu olgularla ilgili deneyimleri irdelememize fırsat tanır (Creswell, 2007). Araştırmanın çalışma grubu ise ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak belirli niteliğe uyan durum, olay ya da kişilerin çalışmaya dahil edildiği bu örnekleme (Marshall ve Rossman, 2014) ile eğitim fakültesinde görev yapan, aynı zamanda anne olan altı akademisyen seçilmiştir. Araştırma sorularına uygun olarak literatür taraması yapılmış, bu doğrultuda görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları alanında uzman beş kişiye sunulmuş, uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine paralel olarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Altı katılımcıdan randevu alınmış ve Zoom uygulaması aracılığıyla görüşmeler kaydedilerek ortalama 25 dakikada tamamlanmıştır. Tamamlanan görüşmeler dikkatli bir şekilde deşifre edilmiş, içerik analizi yapılmak üzere MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Aktarılan bilgiler eleştirel kuramsal perspektif göz önüne alınarak analiz edilecek böylelikle kategoriler ve temalara ulaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut durumda araştırmanın analiz süreci devam etmektedir. Araştırma kapsamında Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan, aynı zamanda annelik rolüne de sahip olan altı akademisyen annenin akademik yaşantısı, erken çocukluk dönemi üzerindeki uzmanlığı ve annelik rolü yollarının buluştuğu kesişimde deneyimleri, iş ve ev içindeki rollerine ilişkin görüşleri incelenerek analiz edilecektir. Akademisyen annelerin söylemleri araştırma sorularına paralel olarak kodlanacak, kodlar kategorilere ve temalara bağlanacaktır. Bu doğrultuda, Eğitim fakültesindeki kadın akademisyenlerin ev ve iş yaşamındaki dengede güçlükler yaşıyor olması beklenmektedir. Yanı sıra eğitimci kimliklerinin annelik yüklerine yansımalarının olması da beklentiler arasındadır. Tüm bu süreçlerin kadın bir çalışan olarak evde ve okulda olmak üzere çifte vardiya oluşmasında rol oynadığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademisyenlik, annelik, erken çocukluk eğitimi, akademisyen annelik, fenomenoloji

Kaynakça

Alhajjuj, K. K. (2016). Learning to manage: How Saudi female doctoral students in education manage academic and motherhood roles in US universities, Doctoral dissertation, University of Kansas.

Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton Pike: P Princeton University Press.

Brown, L. & Watson, P. (2010). Understanding the experiences of female doctoral students. Journal of Further and Higher Education, 34(3), 385–404.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage Publications.

Dickson, M. (2018). The joys and challenges of academic motherhood. Women's Studies International Forum, 71, 76-84.

Ergöl, Ş., Gülten, K., Eroğlu, K., ve Taşkin, L. (2012). Türkiye'de kadın araştırma görevlilerinin ev ve iş yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (1), 43-49.

Gürkan, T. (2018). Akademisyen olmak. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(2), 440-446.

Marshall, C., ve Rossman, G. B. (2014). Designing qualitative research. Sage publications.

Stockdell-Giesler, A., & Ingalls, R. (2007). Faculty mothers. Academe, 93(4), 4.

Tınmaz, A. K., ve Tepe, N. (2019). Akademik ve sosyal yaşama bir bakış: anne araştırma görevlilerinin düşünceleri. International Journal of Social Science, 71, 41-57.

Wolf-Wendel, L. E., & Ward, K. (2006). Academic life and motherhood: Variations by institutional type. Higher Education, 52(3), 487-521.).

Yaya, D. (2011). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin çalışma yaşamlarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

7. sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji Ünitesine Yönelik Üç Aşamalı Soruları Çözme Süreçleri

Emrullah Sarıca
Balıkesir Üniversitesi

Ayberk Bostan Sarıoğlan
Balıkesir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji konusundaki üç aşamalı testleri çözerken düşünme ve yorumlama süreçlerinin yanında sahip oldukları, kullandıkları bilgi ve tecrübeleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, akademik başarı düzeyleri yüksek, orta ve düşük seviyede olan öğrencilerin bu testleri çözerken bilimsel bilgiyi kullanma, günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarını gözlemlemek, sahip oldukları kavram yanılgısı ve bilgi eksikliği gibi durumları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Akademik başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin testte bulunan soruları çözerken kendi deneyimlerinden mi yoksa bilimsel bilgiden mi yararlandığı, soruları çözerken günlük yaşamla ilişki kurup kurmadığı, sahip olduğu önceki kavramlarla ilişkilendirirken kavram yanılgısı oluşturup oluşturmadığı, konu ile ilgili bilgi eksikliği olup olmadığı gibi durumları incelemek, bunun yanında soruları çözerken şans faktörü ile doğru cevabı bulup bulmadığı, soruyu cevaplarken sorunun nedenini doğru bir şekilde açıklayıp açıklayamadığı ve kendine güven duygusunun olup olmadığı gibi süreçleri ortaya çıkarmak için üç aşamalı test soruları kullanılmış ve verilen yanıtlar incelenmiştir. Özellikle öğrencilerin daha önceden sahip olduğu ve öğrenmeyi zorlaştıran kavramların tespit edilip yeni kavramların doğru şekilde öğretilmesi oldukça önemlidir (Haryono & Aini, 2021). Çünkü öğrencinin zihninde sahip olduğu şemanın üzerine yeni kavramlar ekleyebilmesi oldukça zorlu bir süreç olduğundan öğrencinin sahip olduğu şema ve kavramların belirlenmesi son derece önemlidir (Çetinkaya & Taş, 2016). Ayrıca öğrencinin öğrendiği bilgileri günlük yaşama aktarması ve günlük yaşamda bu bilgiyi kullanabilmesi sağlanmalıdır. Öğrenme sürecinde bilgi eksikliğine sahip olması ya da kavramları doğru şekilde öğrenememesi gibi durumları ortadan kaldırmak için bu durumların ortaya çıkarılması da oldukça gereklidir. Bunun dışında öğrencilerin sınıf ortamı dışında yaşantıları yoluyla edinmiş olduğu bilgiler, kavramlar ve yorumlar öğrenme ortamına geldiğinde yeni öğretilecek olan bilgi ve kavramların öğretimini zorlaştırmaktadır (Şenyiğit & Sılay, 2019). Böylece öğretim sürecinde öğrencilerin soruları çözerken ne düşündükleri ve nasıl yorumladıkları öne çıkmaktadır. Günümüz şartları göz önüne alındığında bilginin doğru yapılandırılması ve günlük yaşama doğru aktarılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sadece sorulara doğru cevap vermesinin yeterli olmadığı, sorunun nedenini de doğru açıklayıp açıklayamadığı ve bu durumların farkında olup olmadığı, yani kendine güven duygusunun olup olmadığı, gibi durumların bilinmesi gerektiğinden üç aşamalı testler kullanılarak öğrencilerin bu süreçlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Yang & Lin, 2015). Bu doğrultuda araştırmanın problem durumu, akademik başarı düzeyi farklı olan öğrencilerin üç aşamalı soruları çözerken sahip olduğu bilgi, tecrübe ve düşünceleri ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması modeli araştırmacının müdahale edemediği ancak bir olgu ve olayı derinlemesine inceleyen "niçin" ve "nasıl" sorularına cevap arayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesine ait üç aşamalı soruları çözerken ne düşündüklerini, nasıl yorumladıklarını, sahip oldukları bilgi ve tecrübeleri, bilimsel bilgiyi kullanma ve öğrendiği bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarını, sahip olduğu bilgi eksikliği ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak amaçlanmış olup veriler derinlemesine incelenmiştir. Araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir ili, Bandırma ilçesindeki bir devlet ortaokulunda 7.sınıfta öğrenim gören akademik başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük olan (3+3+3) toplam 9 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Özden ve Yenice tarafından geliştirilen 7. sınıf kuvvet ve enerji ünitesine ait 17 sorudan oluşan üç aşamalı "*kuvvet ve enerji ünitesi kavramsal anlama testi*" (KENÜKAT) kullanılmıştır (Özden & Yenice, 2017). Üç aşamalı kuvvet ve enerji ünitesi kavramsal anlama testi 40 dakikalık ders saati süresinde uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Daha sonra her bir öğrenci ile ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak soruları çözerken nasıl yorumladıkları ve ne düşündükleri sorulmuştur. Her bir öğrenci ile yapılan görüşmede soruların çözümüne ilişkin detaylı olarak veriler toplanmıştır. Özellikle soruların çözümünde sorunun nedeni, günlük yaşamla ilişkilendirme ve soruyu çözerken tam olarak nasıl düşündüğü ve yorumlama durumları benzerlik ve farklılıklara göre sınıflandırılarak ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin üç aşamalı sorulara verdiği yazılı cevaplar ve yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin soruların çözümünde genel olarak bilimsel bilgiyi kullandığı, soruların bazılarını günlük yaşamla ilişkilendirdiği ve bazılarında ise kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi orta seviyede olan öğrencilerin ise bilimsel bilgiyi daha az kullandıkları, kavram yanılgılarına sahip oldukları ve soruların çözümlerini kendi yaşamlarındaki deneyimlerinden açıklamakta yetersiz oldukları görülmüştür. Akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerde ise soruların çözümüne ilişkin kavram yanılgıları, bilgi eksikliği tespit edilmiş ve soruların çözümlerini açıklamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarı düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin soruların çözümlerini açıklarken kendine güven duygularının yetersiz olduğu ve soruların nedenlerini açıklama konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise soruların çözümlerini açıklarken kendine güven duygularının yeterli seviyede olduğu ve soruların çözümlerinin nedenlerini açıklarken bilimsel bilgiyi kullandıkları ve günlük yaşamla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üç aşamalı test, kuvvet ve enerji, fen eğitimi, kavram yanılgısı, problem çözme durumları

Kaynakça

Çetinkaya, M., & Taş, E. (2016). "Vücudumuzda Sistemler" Ünitesine Yönelik Üç Aşamalı Kavram Tanı Testi Geliştirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 317-330.

Haryono, H. E., & Aini, K. N. (2021). Diagnosis misconceptions of junior high school in Lamongan on the heat concept using the three-tier test. *Journal of Physics: Conference Series*, 1806 012002.

Özden, B., & Yenice, N. (2017). Kuvvet ve Enerji ünitesine ait üç aşamalı kavramsal anlama test geliştirme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik eğitimi dergisi, cilt 11, sayı 2*, 432-463.

Şenyiğit, Ç., & Sılay, İ. (2019). basit elektrik devresi konusunda 3 aşamalı kavram testi geliştirme çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 48*, 69-87.

Yang, D. C., & Lin, Y. C. (2015). Assessing 10-to 11-year-old children's performance and misconceptions in number sense using a four-tier diagnostic test. *Educational Research, 57(4)*, 368-388.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin yayıncılık.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin İklim Değişikliği Bağlamında İncelenmesi

Emrah Hiğde

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilimin doğasını anlamak bilimsel okuryazarlığın önemli parçalarından birisidir (Allchin, 2011; Eastwood vd. 2012). Bu nedenle bilimin doğası öğretimi dünyada olduğu gibi ülkemizde de fen eğitiminin öncelikli konularından birdir (Lederman, 2007). Bilim doğası açık öğretim yoluyla direkt olarak öğrencilere ve öğretmen adaylarına açıklandığı gibi yansıtıcı ve bağlamsal temelli olarak da açıklanmakta ve sosyobilimsel bir konunun için entegre edilebilmektedir. Ayrıca direkt olarak öğretmen adayları ve öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşleri sorgulandığında çoğunluğun kısa cevaplar ile görüşlerini açıkladığı ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerini detaylandıramadıkları görülmüştür. Bu nedenle alan yazında direkt öğretim metodunu kullanan veya direkt olarak öğretmen adaylarının ve öğrencilerin görüşlerini sorgulayan çalışmaların yanında birçok sosyobilimsel konu bağlamında bağlamsal olarak görüşlerini araştıran çalışmalarda mevcuttur. Alan yazındaki çalışmalarda, öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerini sosyobilimsel konular bağlamında incelenmiştir. Walker ve Zeidler (2007) öğrencilerin kendiliğinden bilimin doğası hakkındaki tartışmalarına katılmamalarına rağmen, birçok çalışma öğrencilerin sosyobilimsel konularda karar verme sürecinde bilimin doğasına yönelik görüşlerini etkili bir şekilde uyguladıklarını göstermiştir (Sadler, Chambers & Zeidler, 2002; Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002). Matkins ve Bell (2007), sosyobilimsel konular bağlamında açık-yansıtıcı bilimin doğası öğretimi ile gerçekleştirilen bir uygulamandan sonra öğrencilerin bilimin doğası görüşlerinin daha ileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler, aynı verilerden farklı çıkarımlar yapan bilim insanlarının küresel ısınma tehlikesi hakkında farklı bakış açıları olduğu fikrini tartışarak gözlem ve çıkarım arasındaki farkı kavradılar. Öğrenciler ayrıca, küresel ısınma çalışmalarının, öznel, değişen ve sosyal/kültürel olarak yerleşik bilim doğasına atıfta bulunarak bilime ilişkin görüşlerini değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Ek olarak, Bell, Matkins ve Gansneder (2011), sosyobilimsel konular bağlamında açık-yansıtıcı öğretime katılan öğretmen adayları ile bilimin doğasını herhangi bir bağlam olmaksızın bir konu olarak öğrenen öğretmen adaylarının görüşleri arasında hiçbir fark olmadığını bulmuştur. Ancak, öğretim bir sosyobilimsel konu bağlamına bağlandıysa, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konu hakkında karar vermede öznellik, kanıt ve fikir birliği anlayışını daha iyi uygulayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, sosyobilimsel konular bağlamında açık-yansıtıcı bilimin doğası eğitimi alan öğretmen adaylarının, bilimin doğasının sosyal/kültürel özelliğini örnekler kullanarak açıklama olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve bağlam temelli bilimin doğasının öğrencilerin görüşlerinin yapılandırılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Alan yazında bilimin doğasına yönelik görüşleri inceleyen çalışmalarda, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının farklı bağlamlar arasında tutarsızlık olduğu ortaya konmuştur (Roth & Roychoudhury, 1994; Sandoval & Morrison, 2003; Solomon, Duveen & Scott, 1994). Leach, Millar, Ryder ve Sere (2000), açık uçlu anket yanıtlarının bağlama dayalı ve bağlam dışı sorular arasında değişiklik gösterdiğini bulmuştur. Öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerini değerlendirmek için kullanılan VNOS sorularının bazıları bilimsel içerik bağlamında konular içerse de, çoğunluğu bilimsel bağlamdan bağımsızdır. Sosyobilimsel konuları bağlamında bir değerlendirme, öğrencilerin bilimin doğası görüşleri ve kavramları hakkında daha fazla bilgi elde etmemize yardımcı olabilir. Bu çalışmada, sosyobilimsel konulardan biri olan iklim değişikliği bağlamında düzenlenen VNOS ölçme aracı ile öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşleri incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının iklim değişikliği bağlamında bilimin doğası hakkındaki görüşlerini incelemek için temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma çalışması, araştırılan konuyu derinlemesine incelemeyi amaçladığından az sayıda katılımcı gerektirir (Metin, 2014). Temel nitel araştırma çalışmaları diğer çalışmalara göre daha ekonomiktir. Ayrıca olayların nedenlerini veya sonuçlarını anlamada etkili verileri ortaya çıkarmada etkilidir (Flyvbjerg, 2006).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde bulunan fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 55 fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamış, kod isimler verilmiştir. Öğretmen adayları seçilirken gönüllü olmalarına, daha önce bilimin doğasına dayalı herhangi bir eğitim alıp almamış olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmada katılımcılar, tipik durum örnekleme yöntemi ile devlet

üniversitesinde öğretim gören öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Tipik durum örneklemi kullanmanın amacı, ortalama vakaları inceleyerek belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik hakkında yeterli bilgiye sahip olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 2002).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı olan VNOS-C formu kullanılmıştır. Ölçme aracındaki sorular alan yazındaki iklim değişikliği hakkındaki çalışmalar ve bilimin doğası hakkındaki örnekler incelenerek hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı ile öğretmen adaylarının iklim değişikliği bağlamında bilimin doğasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Ölçme aracındaki sorularının iç geçerliğini sağlamak için sorular bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman ile yapılan görüşmeden elde edilen yazılı veriler incelenmiş, verilen cevapların sorulan sorulara verilen cevapları yansıtıp yansıtmadığı, araştırılan konuyu kapsayıp kapsamadığı, anlaşılır olup olmadığı ve istenen bilgileri sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Sorularının oluşturulması sırasında yapılan pilot veri toplama sonucunda anlaşılmayan soruların anlaşılabilmesi için bazı ifadeler sadeleştirilmiştir. Sorularından bazıları araştırmanın amacına hizmet etmediği için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu şekilde araştırma sorularının çalışma için geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiş ve veri toplama süreci başlatılmıştır. Örnek sorulardan biri aşağıda verilmiştir.

Örnek soru: Dünyanın tehlikeli bir oranda ısındığını tahmin etmek için iklim bilimciler birçok farklı veri toplarlar. Farklı hava durumları için bilgisayar modelleri yaparlar. Meteoroloji uzmanları bu tahmin ettikleri hava durumlarından sizce ne kadar emindirler? Neden? Açıklayınız

Veri analizi

Çalışma verileri kodlanarak betimsel analiz yapılmıştır. Veriler kodlanmadan önce veri birimleri detaylı olarak incelenmiş, benzer içeriğe sahip veriler kodlanmış, verilerden ortaya çıkan kavramlar belirlenmiş ve ilgili kavramlar daha önce belirlenen temalara göre gruplandırılmıştır. Bu nedenle temalara görüşme öncesi belirlenen sorular üzerinden karar verilmiştir. Araştırmada öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılar tırnak içinde ve herhangi bir değişiklik yapılmadan verilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak için bulgular iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları bilimi tanımlarken bilimsel metodun takip edilmesinden, bilimsel deneylerden söz etmektedirler. İklim bilimcilerin bilimsel metodu kullanıp kullanmamasıyla ilgili olarak katılımcıların çoğunluğu bilimsel metodu ve sıralamayı takip etmenin önemini vurgulamışlardır. Veriyi ve kanıtı tanımlamakta zorlandıkları, bilimsel modeli örnek vererek açıklamakta kavram yanılgıları olduğu, sayısal olarak verilen CO2 oranın kesinliğine inandıkları, bilimsel kanun ve teori arasındaki farkı tanımlamakta yetersiz oldukları belirlenmiştir. İklim değişikliği bağlamında bilimsel bilginin değişebileceğine ve yaratıcılık ve hayal gücünün bilimsel çalışmaların her aşamasında olabileceğine inandıkları belirlenmiştir. Gözlem, tahmin ve çıkarım arasındaki farkı açıklamakta yeterli düzeyde oldukları belirlenmiştir. Bilimin doğası dersini alan öğretmen adaylarının istenen düzeyde olmasa da bilimin doğasının gözlem ve çıkarım arasındaki fark ile kanun ve teori arasındaki fark, bilimsel bilginin değişebilir olması, bilimin tanımı, yaratıcılık ve haya gücü açısından daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca tüm öğretmen adaylarının Türkiye'de alternatif enerji kaynaklarının kullanımına yönelik bir proje başlatılsa ve bu proje elektrik sağlamak için daha maliyetli olsa bile destekledikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimin Doğası, Fen Eğitimi, İklim Değişikliği, Yaratıcılık.

Kaynakça

Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. *Science Education, 95,* 518–542.

Bell, R.L., Matkins, J.J., & Gansneder, B.M. (2011). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 48,* 414–436.

Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, *34*(15), 2289-2315.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, *12*(2), 219-245.

Leach, J., Millar, R., Ryder, J., & Sere, M.G. (2000). Epistemological understanding in science learning: The consistency of representations across contexts. *Learning and Instruction, 10*, 497–527.

Lederman, N.G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S.K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831–880). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Matkins, J.J., & Bell, R.L. (2007). Awakening the scientist inside: Global climate change and the nature of science in an elementary science methods course. *Journal of Science Teacher Education, 18,* 137 –163.

Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work, 1*(3), 261-283.

Roth, W.M., & Roychoudhury, A. (1994). Physics students' epistemologies and views about knowing and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 31,* 5 –30.

Sadler, T.D., Chambers, W.F., & Zeidler, D. (2002). *Investigating the crossroads of socioscientific issues, the nature of science, and critical thinking.* Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.

Sandoval, W.A., & Morrison, K. (2003). High school students' ideas about theories and theory change after a biological inquiry unit. *Journal of Research in Science Teaching, 40,* 369–392.

Solomon, J., Duveen, J., & Scott, L. (1994). Pupils' images of scientific epistemology. *International Journal of Science Education, 16,* 361 –373.

Walker, K.A., & Zeidler, D.L. (2007). Promoting discourse about socio-scientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education, 29,* 1387–1410.

Zeidler, D.L., Walker, K.A., Ackett, W.A., & Simmons, M.L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socio-scientific dilemmas. *Science Education, 86,* 343–367.

Günlük Hayat ve Fen Bilimleri: Ev Hanımlarının Görüşlerinin İncelenmesi

Melisa Yılmaz — Zonguldak Bülent Ecevit Ü.
Fulya Zorlu — Zonguldak Bülent Ecevit Ü.
Yusuf Zorlu — Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimi, insanların deneyimi ile doğada gerçekleşen olayların neden ve sonuçlarını açıklama ve tanımlama çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Cobern & Loving, 2001). Fen bilimlerinin temel amacı bireylerin günlük hayatta gerçekleşen olayları bilimsel bakış açısıyla değerlendirmesi ve anlamlandırmasıdır (Yıldırım & Birinci Konur, 2014). Nitekim günlük hayatta karşılaştığımız problemlere mantıklı ve yapıcı çözümler üretme sürecinde yararlanılan fen bilimlerinde öğretilmeye çalışılan teori, kanun, olgu ve olaylar çevremizde sıklıkla gerçekleşen olaylardır (Yadigaroğlu, Demircioğlu, & Demircioğlu, 2017). Ayrıca bireylerin çevresinde gerçekleşen olaylar yalnızca bir mekân ile sınırlı değildir; bu bağlamda öğrenmeler de birçok alanda meydana gelmektedir. Her yerde, her zaman kendiliğinden, istemsiz gelişen ve öğrenenin liderliğinde yapılan öğrenme durumlarında informal öğrenmeden söz edilmektedir (Ertaş, Şen, & Parmasızoğlu, 2011). İnformal öğrenme ev ortamında başlayarak gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda ev ortamında birlikte en çok vakit geçirilen ve çocuklar tarafından rol model alınan ev hanımlarının günlük hayatta kullandıkları fen bilimlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

İlgili alanyazında ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin kullandıkları fen bilimlerinin günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeylerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur (Baran, Doğan, & Yalçın, 2002; Doğan, Kırvak, & Baran, 2004; Taşdemir & Demirbaş, 2010; Ertaş, Şen, & Parmasızoğlu, 2011; Emrahoğlu & Mengi, 2012; Dede Er, Şen, Sarı, & Çelik, 2013; Akgün, Çinici, Yıldırım, & Köprübaşı, 2015; Büyükeşi & Yavuz, 2021). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının kullandıkları fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeylerini de inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Özmen, 2003; Yadigaroğlu & Demircioğlu, 2012; Özay Köse & Gül, 2016; Canpolat, Ateş, & Ayyıldız, 2019). Ancak fen bilimlerinin günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik ev hanımları ile gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı; ev hanımlarının günlük hayatta fen bilimleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Ev hanımlarının günlük hayatta fen bilimleri ile ilgili görüşleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma kapsamda ev hanımlarının günlük hayatta fen bilimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bir konu, olgu veya problemi anlamak için bir veya birden fazla olay veya kişiler kullanılarak yapılan çalışmalara durum çalışması denmektedir (Güler, Halıcıoğlu, & Taşğın, 2015). Araştırmanın amacına uygun olarak durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada, araştırma problemine ilişkin farklı boyutları ortaya koymak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada amaç, ev dışında herhangi bir işte çalışılmaması ve lisans mezuniyet alanının fen bilimleri alanları dışında olmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya 13 ev hanımı katılmıştır. Eğitim durumuna göre lisans, ön lisans ve lise mezunu 3 ev hanımı; ortaokul ve ilkokul mezunu 2 ev hanımıdır. Çocuk sahibi olma durumuna göre çocuğu olan 8 ev hanımı, olmayan 5 ev hanımıdır. 25-40 yaş aralığında 5 ev hanımı, 41-50 yaş aralığında 5 ev hanımı ve 51-60 yaş aralığında 3 ev hanımı araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve alanyazındaki bilgiler doğrultusunda ev hanımları için geliştirilmiş olan görüşme formu hazırlandıktan sonra ilgili alanda uzman bir

akademisyenden görüşleri alınmış ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda özgeçmiş soruları, problem durumuna ilişkin sorular ve birinci alt probleme ilişkin sorular olmak üzere üç bölümden oluşan toplam 17 açık uçlu soru yer almaktadır. Bireysel olarak gerçekleştirilen görüşme süreleri ortalama 10-15 dakika arasında olmuştur. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından bir araya gelinerek elde edilen veriler incelenmiş ve verilerden çıkarılan kavramlara göre tema ve kodlar oluşturulmuştur. Tema ve kodlar ortak karar doğrultusunda düzenlenerek analize son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların mutfak işleri ile ilgili deneyimlerini nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı tema "Deneyim" temasıdır. Deneyim temasında "Aile Yakınları", "Kitle İletişim" ve "Kitle-Kişisel İletişim" alt temaları belirlenmiştir. Alt temalar incelendiğinde, ev hanımlarının mutfak işleri ile ilgili deneyimlerini en çok kitle iletişim araçları ve aile yakınlarından öğrendikleri tespit edilmiştir. Fen kavramları temasında "Fen", "Genel" ve "Diğer" alt temaları belirlenmiştir. Alt temalar incelendiğinde ev hanımlarının fen ile ilgili kavramları bilmedikleri, bilinen fen kavramları içerisinde en çok bilinenlerin "Sıcaklık", "Isı" ve "Erime" kavramları olduğu görülmektedir. Öğrenme temasında "Formal", "İnformal" ve "Diğer" alt temaları belirlenmiştir. Alt temalar incelendiğinde ev hanımlarının fen kavramlarını en çok okullarda öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Ev hanımlarının mutfakta fen bilimlerini ilgilendiren konulara ilişkin görüşleri "Fen Bilimlerine İlişkin Görüşler" temasında ele alınmıştır. Temaya ait on alt tema ve 172 alt kod oluşturulmuştur. En çok alt kod içeren alt tema "Asitlerin Maddeler Üzerindeki Etkisi" alt temasıdır. En çok görüşlerin yer aldığı alt kodlar ise "Kavanoz Kapağını Açma" koduna ait "Havasını almak (kaşık, bıçak, çatal)" alt kodu ile "Salça" koduna ait "Yüzeyini temizleme" alt kodudur. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ev hanımlarının genellikle günlük hayatta fen bilimlerine ait konulara yönelik görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Günlük Hayat, Ev Hanımları

Kaynakça

Akgün, A., Çinici, A., Yıldırım, N., & Köprübaşı, M. (2015). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi kavramlarını günlük hayata transfer düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1356-1368.

Baran, Ş., Doğan, S., & Yalçın, M. (2002). Üniversite biyoloji öğrencilerinin öğrenimleri sırasında edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 89-96.

Büyükeşi, C., & Yavuz, S. (2021). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education (JOTCSC)*, 6(2), 285-302.

Canpolat, E., Ateş, H., & Ayyıldız, K. (2019). Fen bilimleri öğretmen adayları kimya bilgilerini günlük yaşamlarıyla ne kadar ilişkilendirebiliyor? *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 66-84.

Cobern, W. W., & Loving, C. (2001). Defining "science" in a multicultural world: implications for science education. *Science Education*, 85, 50-67.

Dede Er, T., Şen, Ö. F., Sarı, U., & Çelik, H. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 209-216.

Doğan, S., Kırvak, E., & Baran, Ş. (2004). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 57-63.

Emrahoğlu, N., & Mengi, F. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji konularını günlük hayat problemlerinin çözümüne transfer düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 213-228.

Ertaş, H., Şen, A., & Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9.sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 178-198.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). A. Güler, M. B. Halıcıoğlu, & S. Taşğın içinde, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (s. 301). Ankara: Seçkin.

Özay Köse, E., & Gül, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının biyoloji bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 84-103.

Özmen, H. (2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 317-324.

Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 125-148.

Ünal, T. (2011). *Günlük yaşamdaki bazı fen olaylarına bilgi temelli yaklaşım düzeylerinin bazı toplumsal değişkenler açısından incelenmesi (Edirne ili örneği)*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yadigaroğlu, M., & Demircioğlu, G. (2012). Kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 165-171.

Yadigaroğlu, M., Demircioğlu, G., & Demircioğlu, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 795-812.

Yıldırım, N., & Birinci Konur, K. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirebilmelerine yönelik gelişimsel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 305-323.

Bilgisayar Destekli Çoktan Seçmeli Ve İki Aşamalı Kimya Testine Katılan Öğrencilerin Yanıtlama Performanslarıyla Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi[2]

Suat Türkoguz — Dokuz Eylül Üniversitesi

Recep Akyel — Dokuz Eylül Üniversitesi

Ali Kayalar — Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasının şartlarındaki değişimler hayatımıza birçok yeni alışkanlığı kazandırmıştır. Bunlardan biri de pandemi süreciyle beraber online eğitimin bir zorunluluk haline gelmesi ve bununla birlikte bilgisayar destekli sınavların kaçınılmaz olmasıdır. Yıllardır kağıt kalemle yapılan sınavlar artık dijital ortama taşınmış ve bu alanda yapılan çalışmalar önem kazanmaya başlamıştır. Motor öğrenme bozukluğu olan çocuklar, otistik çocuklar, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu olan, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için bilgisayar destekli birçok çalışma yapılmış ve bunların faydaları üzerinde durulmuştur (Altanis, 2014; Bartoli, Corradi, Garzotto ve Valoriani, 2013; Charlton, Williams ve McLaughlin, 2005; Laffey, Espinosa, Moore ve Lodree, 2003; Retalis, Korpa, Skaloumpakas, Boloudakis, Kourakli, Altanis, Siameri, Papadopoulou, Lytra ve Pervanidou, 2014). Teknolojik gelişmeler dezavantajlı çocukların öğrenmesinde kullanılmasının yanı sıra birçok insanın hayatını kolaylaştırması açısından önem arz etmektedir. Bunun yanında yaptığımız birçok işte olduğu gibi yapılan testlerde de dikkat kavramı çok önemlidir. Dikkat kavramı, deneysel psikoloji tarihinde 1890 yılında "Principles of Psychology" adlı kitabında ilk defa William James tarafından ele alınmış "*Herkesin sezgisel olarak ne olduğunu bildiği bir olgu. Aynı anda birkaç olası nesne veya düşünce dizisinden birinin zihnin açık ve canlı bir biçimde ele geçirilmesidir.*" olarak tanımlama yoluna gitmiştir. Günümüze gelene kadar birçok araştırmanın konusu olmuş ve çok faklı şekillerde tanımlama yoluna gidilmiştir. Seçici filtre (selective filter) metaforuyla tanımlayan Broadbent, seçme işlevine; darboğaz (bottleneck) metaforuyla Pashler, sınırlı kapasiteye; spot ışığı (spot light) metaforuyla Posner ve ark., seçilecek bilgilere tutulan bir ışığa; geçiş kapısı (gate) metaforuyla Hunt ve Ellis, bilginin bilince ulaşmak için aldığı yoldaki bir kapıya; modülatör (modulator) metaforuyla Andrewes, algı ve bellek gibi bilişsel süreçler üzerindeki düzenleyici etkisine vurgu yaparak tanımlanmaya çalışmışlardır (Broadbent, 1958; Pashler, 1984; Posner, Walker, Friedrich ve Rafal,1984; Hunt ve Ellis, 1984; Andrewes, 2009). Bu çalışmada bilgisayar destekli yapılan iki aşamalı kimya testine katılan öğrencilerin dikkat düzeylerinin karşılaştırılarak irdelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada korelasyonel ve nedensel araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. Çoktan seçmeli kimya testini alan öğrencilerle aşamalı testi alan öğrencilerin NeuroSky Beyin sensörüne dayalı olarak ürettiği dikkat sinyalleri ile test maddelerini yanıtlama performans verilerinin ilişkileri incelenmiştir. Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Fen Bilgisi Öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan NeuroSky cihazı jel kullanmaya ihtiyaç duyulmadan elektrotları yerleştirmeyi sağlayan kuru aktif teknolojisine sahip, genel kullanıma uygun düşük maliyetli kablosuz EEG kulaklığıdır. Araştırmada kullanılan iki aşamalı kimya testi, Mutlu ve Şeşen (2016) tarafından geliştirilen ve Şeker (2017) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde konu kapsamı genişletilerek kullanılan bir ölçme aracıdır. Şeker (2017) tarafından kapsamı genişletilerek kullanılan testin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve güvenirlik katsayısı 0,61 olarak bulunmuştur. Diagnostik fen testi Mutlu ve Şeşen (2016) tarafından 44 maddelik olarak geliştirilmiştir. Test konularının kapsamı termodinamik, kimyasal kinetik, kimyasal denge, asit-baz, elektrokimya konularına ilişkin kavramlardan oluşmaktadır. Mutlu ve Şeşen tarafından geliştirilen kavramsal anlama testi 151 öğretmen adayına uygulanmış geçerlik ve güvenirliği sağlanmış, testin güvenirliği 0,84 olarak bulunmuştur. Her iki çalışmada da ölçme araçlarının denendiği katılımcılar üniversite öğrencileridir. Bu araştırmada 7 adet laptop ve 15 adet NeuroSky cihazı kullanılarak veri toplanmıştır. İki aşamalı kimya testi, powerpoint programı üzerinden uygulanmıştır. Her bir soru için bir slayt sayfası açılmış ve sorularda lineer bir ilerleme sağlanmıştır. Sorularda geriye dönme olmadığı gibi sorular arası geçişte 5-10 saniyelik manzara resmi eşliğinde müzik dinletisi yapılmıştır. Soruların cevaplarının kaydedilmesi için Office-365'te cevap anahtarı formu hazırlanmış ve her bir sorunun yanıtlanma süresi ve yanıtlama performansı bu cevap anahtarı aracılığıyla kayıt edilmiştir. Powerpoint'teki sorular ve Office-365'teki cevap anahtarının ekranda aynı anda bulunması için DeskPins programı ile yanıtlama formu bilgisayar ekranının sağ tarafında sabitlenmiştir. Veri kaybının önüne geçmek, katılımcıları teste ve test ortamına alıştırmak için kimya testini uygulanmadan önce 3 sorudan oluşan küçük bir deneme testi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte katılımcılara testin ilerleyişi ve yanıtlama süreci ile ilgili deneyim kazanmaları sağlanmıştır. Katılımcılar kendilerini hazır hissettiklerinde ve merakları giderildikten sonra kimya testine geçilmiştir. Uygulama, 2021 yılı Kasım ayında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi laboratuvarlarında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle irtibata geçilerek zamanları uygun olanlar Salı, Çarşamba

[2] "Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından Doktora Tez Projesi kapsamında desteklenen 2021.KB.EGT.001 nolu ve "Diagnostik Fen Testlerinin Dikkat, Yanıtlama Süresi ve Başarı Düzeylerinin Beyin Dalgalarına Göre İncelenmesi" başlıklı projeden üretilmiştir"

ve Cuma günleri olmak üzere üç gün boyunca teste alınmıştır. Çalışma 4 haftalık süreçte tamamlanmıştır. Aşamalı test, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıfta öğrenim gören 61 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çoktan seçmeli testi alan öğrencilerin yanıtlama performansları ile aşamalı test alan öğrencinin yanıtlama performansları karşılaştırıldığında öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir; Ancak aşamalı teste katılan öğrencilerin test maddelerini daha zor bulduklarını ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli test alan öğrenciler ile aşamalı teste katılan öğrencilerin bir dakikalık dikkat frekansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Aşamalı test alan öğrencilerin birinci aşamaya ve ikinci aşamaya verdikleri yanıt performansları karşılaştırıldığında, öğrencilerin ikinci aşamada yanıtlama performanslarının düştüğü istatistiki olarak kanıtlanmıştır. Benzer şekilde ikinci aşamaya katılan öğrencilerin yanıtlama performansları ile soru maddelerinin zorluk düzeyleri hakkında görüşleri arasında paralellik bulunmaktadır. Aşamalı test alan öğrencilerin dikkat düzeyleri, yanıtlama performansının aksine artmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yanıtlama performansları düştükçe bir dakikalık dikkat frekanslarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli test; çoktan seçmeli test; iki aşamalı kimya testi; dikkat düzeyi

Kaynakça

Altanis, G.; Boloudakis, M., Retalis, S., & Nikou, N. (2014). Children with motor impairments play a kinect learning game: First findings from a pilot case in an authentic classroom environment. *J. Interact. Des. Architect.*, *19*(1), 91–104.

Andrewes, D. (2009). Neuropsychology: From Theory to Practice. Psychology Press.

Bartoli, L.,Corradi, C., Garzotto, F., & Valoriani, M. (2013). Exploring Motion-based Touchless Games for Autistic Children's Learning. *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (ACM, 2013) pp. 102–111.

Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. Pergamon.

Charlton, B., Williams, R.L:, & McLaughlin, T.F. (2005). Educational games: A technique to accelerate the acquisition of reading skills of children with learning disabilities. *Int. J. Spec. Edu.*, *20*(2), 66–72.

Hunt, R. R., & Ellis, H. C. (2004). Fundamentals of cognitive psychology. McGraw-Hill.

Laffey,, J.M., Espinosa, L., Moore, J., & A. Lodree, A. (2003). Supporting learning and behavior of at-risk young children: Computers in urban education. *J. Res. Technol. Edu. 35*(4), 423–440.

Mutlu, A., & Şeşen, B.A. (2016). Evaluating of preservice science teachers' understanding of general chemistry concepts by using two tier diagnostic test. *Journal of Baltic Science Education, 15*(1) 79-96.

Pashler, H. E. (1984). Processing stages in overlapping tasks: Evidence for a central bottleneck. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 10*, 358-377.

Posner, M. I., Walker, J. A., Friedrich, F. J., & Rafal, R. D. (1984). Effects of parietal injury on covert orienting of attention. *The Journal of Neuroscience, 4*(7), 1863-1864.

Retalis, S., Korpa, T., Skaloumpakas, C., Boloudakis, M., Kourakli, M., Altanis, I., Siameri, F., Papadopoulou, P., Lytra, L., & Pervanidou, P. (2014). Empowering Children with Adhd Learning Disabilities with the Kinems Kinect Learning Games. *European Conference on Games Based Learning*, vol.2, p. 469.

Şeker, M. (2017). *Kimya tanı testinin görsellik, üç aşamalı, tek ve sıralı seçenek özellikleriyle öğrencilerin sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış YL tezi), Dokuz Eylül Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Covid-19 Pandemisinin Fen Bilimleri ve Matematik Dersine Etkisinin Değerlendirilmesi

Erhan Alataş

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünyayı etkisi altına alan COVİD-19 pandemi süreci bütün ülkeleri tehdit etmeye devam etmektedir. Bu süreç içinde salgın seyrindeki artış sebebiyle bir çok uygulama ve faaliyete ara verilmiştir. Pandeminin yayılmasını önlemek ve öğrenci, öğretmen gibi paydaşların sağlıklarını riske etmemek için ülkemizde 2020 yılının mart ayında yüz yüze eğitimlere ara verilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılı öncelikle 8. ve 12. sınıflarda hafta sonu DYK olarak başlatıldı ve kademeli olarak açılmaya devam etti. Ancak vaka sayılarında artışın sürmesi sebebi ile kasım ayı ara tatilinde tekrar eğitim öğretime ara verilerek yüz yüze eğitim durduruldu. 2020 yılı mart ayında başlayan uzaktan eğitim uygulamalarına tekrar geçilmiş oldu. Bu kez ilk günden farklı olarak eğitim öğretim paydaşları daha hazırlıklı olarak sürece dahil oldular. Hazırlıklı olmak sürecin daha profesyonel yürütülmesi için bir beklenti oluşturmuş oldu. Eğitim öğretimin bilgi aktaran kısmı olarak öğretmenlerimizin bu anlamda uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütürken yaşadıkları bu durum ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak adına önemli bir çalışma olacaktır.

Ayrıca bu çalışmanın icra edildiği zamanda, (Covid-19) salgınının tesiri ile canlı ders ve uzaktan eğitim uygulamalarının sürmesi, salgının ne zaman biteceğinin hala belirsiz olması ve bu durum ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen diğer çalışmalarla birlikte önemli bir yere sahip olacaktır. Bu çalışmada ortaya çıkacak olan sonuçlar, değerlendirmeler ve düşünceler, ilerleyen zamanlarda canlı ders ve uzaktan eğitim faaliyetlerine yardımcı olmayı amaçlaması sebebiyle önem arz etmektedir. Zira,ülkemizin doğal afetler bakımından sık yaşanabilen bir yer olması gerçeği düşünüldüğünde,ilerde yaşanması olası salgınlar, doğal afetler, depremler, savaşlar, zaruri toplumsal hareketlilik gibi aksaklıklarda, canlı ders ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde ortaya çıkabilecek sorunların ve güçlüklerin önlenmesi ve daha iyi yürütülebilmesi açsından da önemlidir.

Araştırmanın temel amacı Covid-19 pandemi sürecinin fen bilimleri ve matematik dersine olan etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde pandemi sürecinde yürütülen fen bilimleri ve matematik dersi eğitim faaliyetleri ile ilgili öğretmen görüşleri incelenecektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bireylerin veya grupların sosyal bir konuya, olguya atfettikleri anlamı keşfetmek, öğrenmek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Nitel araştırmaların en tipik özelliği, üzerinde çalışılan konunun, çalışmada yer alan katılımcıların bakış açısından ele alınmasıdır (Ekiz, 2009).Nitel araştırma; olay ve olguları kendi bağlamlarında, holistik bir yaklaşımla ele alan ve doküman analizi, görüşme, gözlem gibi veri toplama tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 1999: 10).

Araştırmanın evreni fen bilimleri ve matematik öğretmenleridir. Çalışmanın örneklemini ise Kırşehir ilinde farklı okullarda görev yapan 10 fen bilimi öğretmeni 10 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt (kriter) örneklemede, çalışma ile ilgili belirli ölçütleri sağlayan durumlar belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem yönteminde zaman, para ve çabadan tasarruf etmek esastır (Baltacı, 2018).Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş kriterler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112). Bu çalışmada belirlenen ölçütler; katılımcıların araştırmaya katılma noktasında gönüllü olmaları, fen bilimleri ve matematik öğretmeni olmalarıdır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile araştırmacı ile aynı şehirde yani Kırşehir'de görev yapan ve araştırmacının ulaşılabileceği öğretmenler belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çoğu ülkede okullar kapandı ve eğitim uzaktan eğitim platformları aracılığıyla sağlanmaktadır (ETF, 2020; Reimers, 2020). Bu, tüm eğitim otoriteleri için bir ikilemdir. Çünkü uzaktan eğitim ve diğer dijital çözümler COVID-19 ile baş etmenin en iyi yolu olsa da, bu yöntemler aynı zamanda eğitim eşitsizliğini artırma riskini de beraberinde getirmekte (Moreno ve Gortazar, 2020). Öğrencilerin aynı düzeyde dijital yetkinliklere, bilgisayarlara ve internet bağlantılarına sahip olmadıkları için, politika yapıcıların öğrenci grupları arasındaki bu farklılıkları dikkate almaları gerekir. Türkiye 11 Mart'a kadar COVID-19 tehdidini sınırlarının dışında tuttu.15 Nisan itibariyle, ilk resmi COVID-19 vakasının duyurulmasından

yaklaşık yedi ay sonra (15 Kasım 2020), Türkiye'de **440.805** bilinen vaka, **12.219**ölüm ve **370.825** iyileşmiş hasta bulunmaktadır (Sağlık Bakanlığı-COVID 19 Veri Tabanı). COVID-19 salgınının ilk aşamalarından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Sağlık Bakanlığı ve Bilim Kurulu ile iletişimlerini sürdürmektedir. Yaklaşık 18 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmenden oluşan bir eğitim sistemini düşünen MEB, tüm eğitim paydaşlarının sağlık ve refahına öncelik vermiş ve Bilim Kurulu'nun önerileriyle 2020 bahar dönemi sonuna kadar okulların kapatılmasına ve uzaktan eğitime geçmesine karar vermiştir.

Uzaktan eğitim sürecinin tüm taraflar açısından aslında özellikle ilköğretim ve ortaöğretim çağı öğrencilerde olumsuz bir takım sonuçlar ortaya çıkardığı, ekran bağımlılığı noktasında da sonuçların olumsuz olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Uzaktan Eğitim, Salgın Döneminde LGS, Uzaktan Eğitim Stratejileri

Kaynakça

Baltacı, A. (2018).Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 231-274.

Burgess, S.,&Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, andlearning: Theimpact of COVID-19 on education. CEPR Policy Portal. Retrievedfromhttps://voxeu.org/article/impact-covid-19-education.

Creswell, J.W. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed MethodsApproaches* (4th edition). California: Sage Publications, Inc.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

ETF(2020). Copingwith COVID-19: Mappingeducationandtrainingresponsestothehealthcrisis in ETF partnercountries. Torino, Italy: ETF Publishing.

Hopegood, S. (2020). Coronavirus: Ourprinciples, values, andsharedhumanity. Worlds of Education.Retrievedfrom: https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16719/%C2%AB-coronavirus-nos-principes-nos-valeurs-et-notrehumanit%C3%A9-commune-%C2%BB-par-susan-hopgood.

Miles, M. B. &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expandedsourcebook*(2.baskı).ThousandQuaks, CA: Sage.

Moreno, J. M.,&Gortazar, L. (2020). Schools' readinessfordigitallearning in theeyes of principals. An analysisfrom PISA 2018 anditsimplicationsforthe COVID19 (Coronavirus) crisisresponse. World Bank Blogs. Retrievedfrom: https://blogs.worldbank.org/education/schoolsreadiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its?CID=WBW_AL_BlogNotification_EN_EXT.

OECD (2020). A frameworktoguide an educationresponsetothe COVID-19 Pandemic of 2020. Paris: OECD Publishing.

Reimers, F. M. (2020). Whatthe Covid-19 Pandemicwillchange in educationdepends on thethoughtfulness of educationresponsestoday. Worlds of Education. Retrievedfromhttps://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-mreimers.

Saavedra, J. (2020). Educationalchallengesandopportunities of theCoronavirus (COVID-19) pandemic. World Bank Blogs. Retrievedfromhttps://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim,* 23(112), 7-17.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

UNESCO (2020). How arecountriesaddressingthe Covid-19 challenges in education? A snapshot of policymeasures. Global EducationMonitoringReports. France: United Nations Educational, ScientificandCulturalOrganization.

UNESCO (2020, March 27). TeacherTask Force callstosupport 63 millionteacherstouchedbythe COVID-19 crisis. UNESCO. Retrievedfromhttps://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis

Fen Eğitiminde Dijital Hikâye ve Yazılı Hikâye Çalışmalarının Analizi ve Meta-Sentezi: Türkiye Örneği

Güldan Gün
Dicle Üniversitesi

Abdülkadir Maskan
Dicle Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde daha önceleri yazılı hikâyeler bir yöntem olarak kullanılırken, hızla gelişen teknoloji ile birlikte dijital platformlarda da farklı yöntem ve tekniklerle kalıcı eğitim ve öğretim yapma imkânı doğmuştur. Eğitimde kullanılan farklı yöntemlerden birisi de dijital hikayelerdir. Böylece, insanoğlu her alanda kullandığı hikayeleri eğitimde de kullanmıştır (Türkmen & Ünver, 2012).

Birçok amaç için kullanılan hikâyeler 21.yy'da küçük yaş grubunun daha çok dikkatini ve ilgisini çekmesi aynı zamanda yaratıcı düşünme, hayal gücünü kullanmalarını sağlaması gibi güçlü bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır (Banister & Ryan, 2001).

Bu araştırmada; teknolojideki gelişmelerin sonucu olarak eğitim ve öğretimde kullanılmaya başlanan dijital hikâyeler ve daha öncesinde ele alınmış yazılı hikâye çalışmalarının benzerlik ve farklılıkları, hangi yöntem ve süreçler izlenerek yapıldığı ve sonucunda örneklem grubunda ortaya çıkan farklılıklar araştırılarak araştırmacılara yeni bir bakış açısı ortaya çıkarma hedeflenmiştir. Bu araştırmada, Türkiye'de fen eğitiminde dijital hikâye ve yazılı hikâye alanında var olan bilimsel çalışmaların eğilimini ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- Dijital Hikâye ve Yazılı Hikâye ile ilgili kaç tema var?

Problem cümlesinden yola çıkılarak seçilen temanın;

1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
2. Çalışmaların yayın türü dağılımı nedir?
3. Hangi araştırma modeli kullanılmıştır?
4. Çalışmanın yapıldığı il neresidir?
5. Hangi örneklem grubu seçilmiştir?
6. Hangi konu alanları ele alınmıştır?
7. Ne tür sonuçlar elde edilmiştir?

Sorularına cevap verilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modelinden biri olan meta-sentez yöntemi ve doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri önceden var olan kategorilere veya boyutlara göre özetlenip yorumlamaya dayanan betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Nitel araştırma; insanların tutum, görüş, davranış ve deneyimlerini daha detaylı bir şekilde anlamayı, yorumlamayı ve betimlemeyi hedefleyen, derinlemesine incelemeye fırsatı sunan bir araştırma olarak tanımlanmaktadır (Kıral, 2020).

Meta-Sentez; ilk kez Noblit ve Hare tarafından eğitim bilimleri konusunda yapılan araştırmalar için kullanılmış ve ilgili alan yazının büyük bir kısmını sistematik bir şekilde oluşturma olarak karşımıza çıkmıştır (Koçak, 2019).

Doküman analizi; olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Betimsel analiz; araştırmacıların araştırmak istedikleri çeşitli olgu ve olaylar hakkında özet bilgi toplayabilmeleri için sıklıkla kullandıkları bir yöntem olduğu ifade edilmiştir (Değirmenci & Doğru, 2017).

Fen eğitiminde dijital hikâye ve yazılı hikâye çalışmalarının Türkiye'deki eğilimini göstermek için araştırmaya dijital hikâye ile ilgili 20, yazılı hikâye ile ilgili 29 toplamda 49 çalışma dâhil edilmiştir. Çalışmalar doktora tezi, yüksek lisans tezi ve bilimsel makalelerden oluşmaktadır. Fen eğitiminde dijital hikâye ve yazılı hikâye çalışmalarına ulaşmak için ERIC, Google scholar, EBSCO, Dergipark, Ulakbilim, Research Gate, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) gibi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulguların doğruluğu ve güvenilirliği için ise "Geçerlilik" ve "Güvenirlik" işlemleri yapılmıştır. Çalışmanın güvenirliği ve geçerliliği "Miles ve Huberman" güvenirlik formülü ve "Uzman Görüşü" alınarak bulunmuştur. Bu nedenle nitel verilerin analizinde güvenirliği hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman " Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)] x 100 " formülünden yararlanılmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dijital hikâye ile ilgili: Dijital hikâye ve akademik başarı (DHAB) ve Dijital hikâye ve tutum (DHT) olmak üzere iki tema oluşturulup alt problemlere cevap verilmeye çalışılmıştır. DHAB ve DHT temalarında Dijital hikâye kullanımının hem akademik başarıyı artıracağı hem de fen derine yönelik tutumları pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Yazılı hikâye ile ilgili: Yazılı hikâye ve akademik başarı (YHAB) ve Yazılı hikâye ve tutum (YHT) olmak üzere iki tema oluşturulup alt problemlere cevap verilmeye çalışılmıştır. YHAB ve YHT temalarında yazılı hikâye çalışmalarının akademik başarıyı artıracağı ama fen dersine yönelik tutumları etkilemeyeceği düşünülmektedir.

Ayrıca DHAB ve YHAB çalışmalarını karşılaştırdığımızda hikâye çalışmalarını akademik başarıyı etkileyeceği, DHT ve YHT çalışmalarını karşılaştırdığımızda ise dijital platformda olan hikâye çalışmaların fen dersine yönelik tutumu değiştireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Hikâye, Yazılı Hikâye, Fen Eğitimi

Kaynakça

Banister, F., & Ryan, C. (2001). Developing science concepts through story-telling. *School Science Review, 83*(302), 75-83.

Değirmenci, A., & Doğru, M. (2017). Türkiye'de Sosyobilimsel Konularla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(44), 123-138.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189.

Koçak, F. (2019). Stem ve maker eğitimi üzerine araştırmaların bir analizi ve metasentezi. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2nd Edition).* California: SAGE publication.

Türkmen, H., & Ünver, E. (2012). Fen eğitiminde hikayelendirme tekniği. *Journal of European Education, 2*(1), 9-13.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları Algılarının Modellemeye Yönelik Düşünceleri ile İlişkisinin İncelenmesi

Nesrin Ürün Arıcı
Atatürk Üniversitesi

Emre Yıldız
Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

AG teknolojisinde amaç, insanların gerçek dünyayla olduğu kadar dijital alanla kolayca etkileşimde bulunmalarını sağlamaktır. Buna bağlı olarak araştırmacılar, AG'yi, gerçek dünyaya üç boyutlu sanal görüntüyü yerleştiren, gerçek dünya ile bağlantısını devam ettiren bu görüntülerin gerçek dünya görüntülerine eklenebildiği uygulama şeklinde ifade edilebilir (Billinghurst vd., 2001; İçten & Bal, 2017). İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim alanında birçok çalışmaya rastlanılabilir (Bressler & Bodzin, 2013; Chang, & Hwang, 2018). Araştırmalar sonucunda AG uygulamalarının öğrencilerin başarıları, motivasyonları ve tutumları üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Fen eğitiminde modelleme, hem bilimsel uygulamalar, hem de öğrenme teorileri için önemlidir (Leenaars vd., 2013). Yani, fen eğitiminde model vemodellemenin merkezi bir rolü vardır. Ayrıca modeller için birçok rol tanımlanmıştır (Güneş vd., 2004). Örneğin, çoğu eğitim düzeyinde karmaşık kavramların anlaşılmasını sağlayan önemli bir pedagojik kaynak olarak görülmektedir (Mazzuco vd., 2022). Modelleme ise, kavram veya konuyla ilgili hangi ayrıntının nasıl ve ne şekilde olabileceğinin belirlendiği ve birçok aşamadan oluşan aktiviteleri kapsayan bir süreçtir (Güneş vd., 2004). Bazı fiziksel nesne veya süreçlerin bir modelini üretmek için bir teorinin tasarım ilkelerini uygulamadaki bilişsel sürece model geliştirme veya modelleme denmektedir (Hestenes, 1987). Literatür incelendiğinde, fen alanında modelleme konusunda ortaokul, lise ve lisans öğrencileriyle, çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir (Barak & Hussein-Farraj, 2013; Cooper vd., 2015; Karagöz & Arslan, 2012; Warfa vd., 2014). Araştırma sonuçları akademik başarı, motivasyon, tutum, kavramsal anlama düzeyleri gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Modelleme yönteminin gerçekleşmesi için konu hakkında öğretmen adaylarının ön bilgilerinin olması gerekmektedir. Bundan dolayı onların modelleme aşamalarını ve model oluşturmalarına AG uygulamaları kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Öğrenciler tarafından öğrenilmesi güç olan konuların öğrenilmesinde, modelleme ve AG uygulamaların soyut içerikleri somutlaştırabilme niteliği göz önünde bulundurularak etkili olabileceği düşünülmüştür. AG uygulamalarının çok fazla dikkat gerektirdiği ve bunun dikkat dağıtıcı bir faktör de olabileceği söylenebilir. Öte yandan, AG'nin kullanımı sırasında, öğretmen konu hakkında tartışmalar sunarken öğrenci katılımını sınırlandırdığı düşünülmektedir (Radu, 2014). Bu ikisinin birlikte kullanımı hem derste öğrencileri daha aktif kılacağı hem de bu özellikleri itibariyle güçlü ve eksik yönlerini tamamlayabileceği öngörülmektedir. AG'nin gerçek dünyaya üç boyutlu sanal görüntüyü yerleştiren, gerçek dünya ile bağlantısını devam ettiren bu görüntülerin gerçek dünya görüntülerine eklenebildiği uygulama şeklinde özellikleri olması modelleme aşamalarında öğrencilerin yaparak yaşayarak üç boyutlu modeller oluşturmasında katkıda bulunacağı düşülmektedir (Billinghurst vd., 2001; İçten & Bal, 2017). Aynı zamanda, fen konularında her bir kavramı açıklamak için mikroskopik dünyayı tanımlamak ve onu maddenin makroskopik özellikleriyle ilişkilendirmek için modeller ve AG uygulamaları birlikte kullanılabilir (Taber, 2002). Fen alanındaki kavramların öğrenilmesinde AG uygulamaları ve modellemenin ayrı ayrı kullanılan araştırmalarda öğrenci başarılarının iyileştirilmesinde olumlu sonuçlar verdiği vurgulanmaktadır (Barak & Hussein-Farraj, 2013; Cai, vd., 2014; Çoban & Engin, 2011; Pribeanu & Iordache, 2008; Satpute & Bansode, 2016; Tolentino vd., 2009). AG uygulamalarıyla gözlemlenen konuların, modelleme aşamalarıyla derinleştirilerek, çizimler, analojiler yapılarak konuyu pekiştirmelerinin daha kalıcı olacağı beklenmektedir. Ayrıca AG uygulamaları ve modelleme yönteminin doğası gereği avantajlarının gerçek hayatta direkt olarak incelemenin zor olduğu konularda kullanılması yararlı olabilir. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının AG uygulamalarına yönelik algılarının modellemeyi yordama gücünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının AG uygulamalarının eğitsel etkililik, fayda, kullanım kolaylığı, memnuniyet, kendi kendine öğrenme, etkili öğrenme ortamı, çoklu öğrenme ortamı, eğitici tarafından yönlendirmesine yönelik algılarının modellemenin bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi benimsenmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir

grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004; 77-79). Araştırmanın katılımcı grubu 2021-2022 akademik yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 26 öğretmen adayından oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşleri Altıntaş (2018) tarafından geliştirilen "Artırılmış Gerçeklik Görüş Ölçeği" ve modellemeye yönelik görüşleri Güneş, Gülçiçek ve Bağcı (2004), tarafından geliştirilen "Modelleme ve Model Anketi" aracılığıyla ölçülmüştür. Verilerin analizinde basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algılarının modellemenin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur; ($R=0,657$; $R2=0,432$; $p<0,05$). AG eğitimde kullanıldığında, gerçek nesneleri sanal öğeler ile zenginleştirerek öğrenmeyi destekleme, uzamsal öğrenmeyi destekleme, sistem dinamiklerinin kavranmasını destekleme, öğretim materyallerini daha ilgi çekici ve zevkli kılma, öğrenme materyallerini öğrenme durumuna göre uyarlanabilir kılma, dokunma ile öğrenmeyi (kinestetik öğrenme) destekleme, öğrenci materyal etkileşimini ve bireysel öğrenmeyi destekleme ve öğrenmede kalıcılığı arttırmak gibi pek çok fayda sunmaktadır (Uluyol & Eryılmaz, 2012). AG uygulamalarının bu faydaları sayesinde öğretmen adaylarının modelleme aşamalarında başarılı olmaları beklenebilir. Ek olarak, AG uygulamaları sayesinde gözle görülmeyen konuların öğretmen adaylarının akılda canlandırmaları, modelleme ile destekleyerek günlük hayatla ilişkilendirebilmeleri, modelleme aşamalarını gerçekleştirerek etraflıca üzerinde konunun üzerinde düşünmeleri ve gerçekleştirmeleri onların modelleme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: artırılmış gerçeklik, model ve modelleme, algı, fen bilimleri öğretmen adayları.

Kaynakça

Barak, M., & Hussein-Farraj, R. (2013). Integrating model-based learning and animations for enhancing students' understanding of proteins structure and function. *Research in Science Education*, *43*(2), 619-636.

Billinghurst, M., Kato, H., & Poupyrev, I. (2001). The magicbook-moving seamlessly between reality and virtuality. *IEEE Computer Graphics and applications*, *21*(3), 6-8.

Cai, S., Wang, X., & Chiang, F. K. (2014). A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. Computers in Human Behavior, 37, 31-40.

Chang, S. C., & Hwang, G. J. (2018). Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions. *Computers & Education*, *125*, 226-239.

Cooper, M. M., Williams, L. C., & Underwood, S. M. (2015). Student understanding of intermolecular forces: A multimodal study. *Journal of Chemical Education*, *92*(8), 1288-1298.

Çoban, G. Ü., & Ergin, Ö. (2011). Bilimsel bilginin varlık alanına modellemeye dayalı öğretimle bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 211-254.

Güneş, B., Gülçiçek, Ç. & Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 1(1), 35-48.

Hestenes, D. (1987). Toward a modeling theory of physics instruction. *American Journal of Physics*, *55*(5), 440-454.

İçten, T., & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C: Tasarım ve Teknoloji*, *5*(2), 111-136.

Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Kelly, R. M., & Jones, L. L. (2008). Investigating students' ability to transfer ideas learned from molecular animations of the dissolution process. *Journal of Chemical Education*, *85*(2), 303-309.

Leenaars, F. A., van Joolingen, W. R., & Bollen, L. (2013). Using self-made drawings to support modelling in science education. *British journal of educational technology*, *44*(1), 82-94.

Mazzuco, A., Krassmann, A. L., Reategui, E., & Gomes, R. S. (2022). A systematic review of augmented reality in chemistry education. *Review of Education*, *10*(1), e3325.

Pribeanu, C., & Iordache, D. D. (2008, November). Evaluating the motivational value of an augmented reality system for learning chemistry. Paper presented at the meeting of *Symposium of the Austrian HCI and Usability Engineering Group* (pp. 31-42). Springer, Berlin, Heidelberg.

Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, *18*(6), 1533-1543.

Satpute, T., & Bansode, P. (2016, December). *Augmented reality in higher education supported with web 2.0: a case study in chemistry course*. Paper presented at the meeting of Techno-Societal 2016, International Conference on Advanced Technologies for Societal Applications (pp. 1033-1041). Springer, Cham.

Taber, K. (2002). *Chemical misconceptions: prevention, diagnosis and cure* (Vol. 1). Royal Society of Chemistry.

Tolentino, L., Birchfield, D., Megowan-Romanowicz, C., Johnson-Glenberg, M. C., Kelliher, A. and Martinez, C. (2009). Teaching and learning in the mixed-reality science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 18(6), 501-517.

Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2014). Arttırılmış gerçeklik öğrenmeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 403-413.

Warfa, A. R. M. (2015). Using cooperative learning to teach chemistry: a meta-analytic review. *Journal of Chemical Education*, *93*(2), 248-255.

Kapsayıcı Eğitim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüş ve Deneyimleri

Kübra Güngör — Marmara Üniversitesi
Cigdem Han Tosunoglu — Marmara Üniversitesi
Özgür Kıvılcan Doğan — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kapsayıcılık günümüzde, toplum, politika ve eğitim yaklaşımları arasında oldukça tartışılan konulardandır (Terzi, 2014). Bu yaklaşımın son yıllarda daha popüler olması, günümüzde öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesi ile "herkese yönelik eğitim" vurgusu ile ilişkilendirilmektedir (Kırılmaz, 2019). Bu kavram, özellikle toplumda dezavantajlı konumda olan bireylerin ve grupların eğitim ortamlarına ve topluma katılımının artmasını sağlamaya yönelik tartışmalarda karşımıza çıkmaktadır (Terzi, 2014; Yada & Savolainen, 2017). Burada söz konusu dezavantajlar; engelli olma durumu, cinsiyet eşitsizlikleri olabileceği gibi farklı etnik yapı, sosyal sınıf, dil ve başarıya sahip birey ya da grupların ayrımcılığa uğraması biçiminde de olabilmektedir (Çelik, 2017).

Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların evrensel bir hak olan eğitim hakkını elde etmesini amaçlayan eşitlik ve sosyal adalet kavramları etrafında çerçevelendirilmiş bir anlayış olarak ifade edilmektedir (Wah, 2010). Stubbs'a (2008) göre kapsayıcı eğitim felsefesi, bireylerin eğitim hakkını gerçekleştirmek için düzenlenmiş pek çok yöntemi, etkinliği ve süreci içermektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının eğitim-öğretim sürecinde başarılı bir biçimde uygulanması ancak öğretmenlerin bu konuda olumlu tutum, bilgi ve beceriye sahip olmasıyla gerçekleşebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılması, eğitim uygulamalarında yaşadıkları deneyimlerin paylaşılmasının sağlanması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve sınıf içi uygulamalarda yaşanılabilecek problemlerin çözümü için bu konuda yapılan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak Dünya'da ve Türkiye'de kapsayıcı eğitim ve öğretmen odaklı çalışmaların araştırma odakları incelendiğinde bu konu ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Literatürde kapsayıcı eğitim alanında öğretmenlerle yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu konuda en çok öğretmen eğitimi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında öz yeterlilikleri, özel eğitim, çeşitlilik, kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki engeller gibi konuların daha fazla çalışıldığı anlaşılmaktadır (Messiou & Ainscow, 2020; Sormunen, Juuti & Lavonen, 2020; Ayvacı & Yamaçlı, 2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime bakış açılarını belirlemek ve süreçteki deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmak bu konuda yapılacak araştırmalar için önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada "kapsayıcı eğitim konusunda eğitim almış öğretmenlerin kapsayıcı eğitime bakış açılarının ve süreçte yaşadıkları deneyimlerin ortaya çıkarılması" amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmada seçilecek araştırma yönteminin; yaşanan deneyimler, farklı bakış açıları, inanç ve tutumlar gibi karmaşık yapıları betimleyebilecek özellikte olması gerekmektedir. Bu sebeple nitel yaklaşımın katılımcıların bakış açılarını anlamaya odaklanan, olayları ve olguları doğal ortamları içinde irdelemeye yardımcı olan yapısı bu çalışmanın genel amaçları ile örtüşmektedir (Aydın, 2018).

Burada araştırmanın doğası gereği durum çalışması deseni kullanılmıştır. Davey'e (1990) göre durum çalışmaları kompleks durumların zengin betimlemeler ve bağlamsal analizlerle incelenmesini sağlayan bir yöntemdir.

Durum çalışmasının odak noktası ise bir olayı tüm gerçekliğiyle tanımlamaya çalışmaktır (Leymun, Odabaşı & Yurdakul, 2017). Bu araştırma çalışma grubunu Türkiye'de MEB'e bağlı görev yapan 21 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime gönüllü olarak katılmış ve bu eğitim 1 hafta sürmüştür.

Araştırma sürecinde katılımcıların kapsayıcı eğitim ile ilgili görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda kapsayıcı eğitimle ilgili belirlenen 5 temaya ait (Öğretmenin fen öğretim anlayışı, kapsayıcı eğitim algısı, kaygılar ve yeterlilikler, farklılaştırılmış öğretim algısı ve kapsayıcı eğitim uygulamaları) sorular oluşturulurken her sorunun hangi amaçla yazıldığı da belirtilmiştir. Görüşme soruları oluşturulurken 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla çevirim içi ortamlarda toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 60-

80 dakika arasında sürmüştür. Çalışma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi doğrultusunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri ve deneyimlerine dair temalar ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kapsayıcı eğitimin dezavantajları ve yaşanan problemler konusunda olumsuz öğretmen tutumu ve eğitim politikasının kapsayıcılıkla örtüşmemesi, toplumun ve öğretmenin kapsayıcılık algısı, materyal eksikliği, akran zorbalığı gibi durumlar en çok belirtilen temalardandır (Tablo 1).

Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin karşılaşılan problemlere sundukları çözümlerden en çok dikkat çekenleri toplumun kapsayıcı eğitim konusunda bilinçlendirilmesi, eğitim yöneticilerinin kapsayıcılığı benimsemesi, eğitim sisteminin kapsayıcılık felsefesiyle güncellenmesi, kapsayıcı eğitim konusunda öğretmen eğitimlerinin arttırılması gerektiğidir. Bu konuda hem hizmet içi eğitimlerle hem de eğitim fakültelerinde verilecek derslerle eğitim verilmesi önerileri sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları ile ilgili Tematik Sonuçları

		Öğretmen (%) Görüşleri		Frekans
Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları	**Avantajları**		Aktif Katılımı Sağlama	95
			Öğrencilerin Sosyalleşmesi	24
			Değer Eğitimi Kazandırılması	95
			Öğrencilerin Okula Adaptasyonlarının Sağlanması	48
	Dezavantajları		Uygulamanın Zorluğu	48
			Olumsuz Öğretmen Tutumu	48
			Merkezi Sınavlar	62
			Eğitim Politikası	57
			Paydaşlarla Uzlaşamama	81
	Karşılaşılan Problemler		Toplumun Kapsayıcılık Algısı	62
			Geleneksel Öğretmen Profili	62
			Geleneksel Okul Kültürü	62
			Akran Zorbalığı	48
			Materyal Eksikliği	81
			Müfredat'ın kapsayıcılığa uygun olmaması	48
	Çözüm Önerileri		Toplumun Kapsayıcı Eğitim Konusunda Bilinçlendirilmesi	48
			Eğitim Yapıcıların/Yöneticilerinin Kapsayıcılığı Benimsemesi	57
			Kapsayıcı Eğitim Modeli'nin Eğitim Fakültelerinde Ders Olarak Verilmesi	48
			Eğitim Sisteminin Kapsayıcılık Felsefesiyle Güncellenmesi	62
			Okulların Yeterli Fiziksel Donanıma Sahip Olması	81

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, öğretmenler, sınıf içi uygulamalar

Kaynakça

Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, *2*(2), 60-71.

Ayvacı, H, Ş. ve Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı, Trakya Eğitim Dergisi, 12(1), ss. 203-220.

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, *9*(2), 17-29.

Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical assessment, research, and evaluation*, *2*(1), 9.

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(6), 735-762.

Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Leymun, Ş. O., Odabaşı, F., & Yurdakul, İ. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *5*(3), 367-385.

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, *46*(3), 670-687.

Sormunen, K., Juuti, K., & Lavonen, J. (2020). Maker-centered project-based learning in inclusive classes: supporting students' active participation with teacher-directed reflective discussions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *18*(4), 691-712.

Stubbs, S. (2008). Inclusive education. *Where there are few resources. Oslo, The Atlas Alliance Publ.*

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 177-197.

Taole, M. J. (2020). Diversity and inclusion in rural South African multigrade classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(12), 1268-1284.

Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, *44* (4), 479-493.

Veck, W., & Wharton, J. (2021). Refugee children, trust and inclusive school cultures. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(2), 210-223.

Wah, L. L. (2010). Different Strategies for Embracing Inclusive Education: A Snap Shot of Individual Cases from Three Countries. *International Journal of Special Education*, *25*(3), 98-109.

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 222-229.

Adaptation of Pupils' Attitudes Towards Socio-Scientific Issues (PASSI) Questionnaire into Turkish

Rümeysa Aşıkoğlu
Bursa Uludağ Üniversitesi

Nurcan Kahraman
Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Science education, which has been shaped around topics such as buoyancy, acids and bases and photosynthesis, has deviated to more social issues such as genetically modified organisms, robotic technologies and the establishment of nuclear power plants because of the rapid change in science in the last thirty years. With this deviation, it has created a situation that requires not only scientists and engineers, but also people of society to decide on these issues (Aikenhead, 2006). These issues contain science and social dilemmas simultaneously and are called socio-scientific issues (hereinafter: SSI) (Sadler & Zeidler, 2005). According to Sadler (2004), SSI are the current issues that involve scientific and social issues together, contain many social dilemmas, provide for a discussion platform and have no definite answers. In 2013, SSI have been included in the Science and Technology curriculum by the Turkish Ministry of National Education (MONE, 2013).

Students and individuals with different attitudes towards science also have different perspectives on the problems they face in daily life and SSI. For this reason, it should be ensured that they can access correct information, develop a positive attitude towards science and make decisions by using scientific processes during their education (Genç, 2020). Although, there are instruments to assess the attitudes towards SSI of teachers and preservice teachers (e.g. Topçu, 2010) in the relevant literature, middle school students' attitudes towards SSI are poorly studied. To address this gap, Klaver and Walma van der Molen (2020) aimed to measure the attitude among young students and developed Pupils' Attitudes Towards Socio-Scientific Issues (PASSI) Questionnaire. Hence, this study aims to translate and adapt this questionnaire into Turkish.

Yöntem

Sample

The sample of the study consisted of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in Bursa in the 2021-2022 academic year. Data were collected from 516 students from five different middle schools. The sample included 278 boys and 238 girls. The number of students by grade level was as follows: 73 students for the 5th, 136 students for the 6th, 165 students for the 7th and 142 students for 8th grade.

Instruments

Pupils' Attitudes Towards Socio-Scientific Issues (PASSI)

The instrument was developed by Klaver and Walma van der Molen (2020) to assess young students' attitudes toward SSI. The questionnaire has 8 subscales with a total of 27 items. The subscales are:

1) Relevance Institutions: The degree to which students think it is important that institutions act towards solving SSI. This subscale has 3 items like "I think it's very important that the government acts upon world issues".

2) Personal Relevance: The degree to which students think it is important that they, when they are older, act towards solving SSI. This subscale has 4 items like "to me, it's very important that I myself will be able to help solving world issues when I am older".

3) Relevance School: The degree to which students find it important to learn about SSI at school. This subscale has 4 items like "I think it's very necessary to learn about world issues at school".

4) Positive Feelings: The degree to which students have positive feelings when engaged in SSI. This subscale has 4 items like "I really enjoy finding out more about world issues".

5) Concern: The degree to which students find SSI worrisome. This subscale has 3 items like "these world issues really worry me".

6) Self-Efficacy: The degree to which students perceive themselves able to engage in SSI. This subscale has 3 items like "I am very good at investigating these world issues".

7) Collective Efficacy: The degree to which students believe their class is able to engage in SSI. This subscale has 4 items like "I think my class is very good at investigating these world issues".

8) Dependency on Others: The degree to which students feel dependent on others for being engaged in SSI. This subscale has 2 items like "I need the help of others to think about solutions for world issues"

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The current study was designed to translate and adopt PASSI into Turkish. To investigate the psychometric properties of the instrument, firstly Cronbach Alpha value was calculated and results suggested sufficient reliability coefficients. The reliability results were .72 for relevance institutions, .81 for personal relevance, .83 for relevance school, .79 for positive feelings, .82 for concern, .69 for self-efficacy, .78 for collective efficacy and .70 for dependency on others. Besides, exploratory structural equation modelling (ESEM) was conducted to investigate the validity of the instrument. While evaluating the models, CFI and TLI ≥ 0.95, RMSEA ≤ 0.08, and SRMR ≤ 0.10 were considered as limits for acceptable model (Marsch et al., 2005). The findings of the single-group ESEM confirmed eighth- factor PASSI model for Turkish middle school students (CFI = 0.999, TLI = 0.999, RMSEA = 0.017, SRMR = 0.056). Furthermore, to examine measurement invariance across gender, multi-group ESEM was conducted, and the results confirmed configural, metric, scalar, and strict invariance of PASSI for Turkish middle school students across gender. After all, the findings PASSI was a valid and reliable measure to assess Turkish middle school students' attitudes toward SSI.

Anahtar Kelimeler: science education, middle school students, socio-scientific issues, attitude, questionnaire

Kaynakça

Aikenhead,G.S. (2006).Science education for everyday life:Evidence-based practice. New York:Teachers College Press.

Genç, M. (2020). Sosyo-bilimsel Konular ile Bilim-Tutum İlişkisi. Murat Genç (ed.), *Kuramdan Uygulamaya Sosyo-bilimsel Konular* (1-11). Nobel Akademik Yayıncılık.

Klaver, L. T., & van der Molen, J. H. W. (2020). Measuring Pupils' Attitudes Towards Socioscientific Issues. *Science& Education*, 1-28. https://doi.org/10.1007/s11191-020-00174-y.

Marsh, H. W., Hau, K.-T., and Grayson, D. (2005). "Goodness of fit evaluation in structural equation modeling," in Contemporary Psychometrics, eds A. Maydeu- Olivares and J. J. McArdle (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum), 275–340. Ministry of National Education of Turkey. (2013). Science and technology curriculum of elementary schools (3th–8th grades). Ankara: Board of Education.

Ministry of National Education of Turkey. (2013). Science and technology curriculum of elementary schools(3th–8th grades). Ankara: Board of Education.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socio-scientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 513-536.

Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. Evaluation & Research in Education. https://doi.org/10.1080/09500791003628187.

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarıyla Desteklenmiş Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

İsmail Kaya
Kastamonu Üniversitesi

Esra Kabataş Memiş
Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ile yaşam koşullarımızda değişimler meydana gelmektedir. 21. yüzyıl öğrencileri önceki nesillerden farklı olarak bilgiye çok hızlı erişim sağlayan, yeni teknolojilere meraklı ve teknolojiyi gündelik hayatında kullanan öğrencilerdir. Bu durum teknolojinin eğitimde daha çok kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin anlatıcı olarak yer aldığı, öğrencilerin dinleyici konumda oldukları geleneksel yöntemler öğrencilerin dikkatlerini çekmemekte ve dersler monoton bir hal alabilmektedir. Bu nedenle artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi yenilikçi teknolojilerle işlenen dersler daha çekici olabilmektedir (Demirer & Erbaş, 2015).

Artırılmış gerçeklik (AG) sanal nesnelerle gerçek dünyanın bir arada sunulduğu etkileşimli bir ortam olarak ifade edilebilir (İbili & Şahin, 2015). AG, gerçek dünyayla sanallığa dayalı etkileşim sağlayan bir teknolojidir (Azuma, 1997). Artırılmış gerçeklik teknolojileri sayesinde gerçek dünya ile sanal dünya arasında bilgisayar ve mobil cihazlar aracılığıyla oluşturulan içerikler ile bağlantı sağlanmaktadır (Korucu, Gençtürk & Sezer, 2016). AG uygulamalarının konuları anlama, verimliliği artırma, motivasyonu ve katılım düzeyini yükseltme, işbirlikçi yaklaşımı destekleme konularında faydalar sağladığı söylenebilir (Timur & Özdemir, 2018). AG uygulamaları eğitimde kullanıldığında öğrencilere; karmaşık ilişkileri görselleştirme, gerçek hayatta yapılması mümkün olmayan deneyimler sunma, soyut kavramaları somutlaştırma, eğlenerek öğrenme gibi avantajlar sağlayabilir (Önder, 2016). AG uygulamalarının kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını da etki etmektedir (Demirer & Erbaş, 2015).

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımı (ATBÖ) öğrencilerin bilim öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı bir yaklaşımdır (Ulu & Bayram, 2015). ATBÖ yaklaşımında öğrenciler bilgiyi sorular sordukları, iddialar oluşturdukları ve bu iddialarını delillerle destekledikleri araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamında yapılandırmaktadırlar. Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını artırmakta ve bu sebeple daha etkin bir öğrenme ortamı oluşturabilmeye yardımcı olmaktadır. ATBÖ yaklaşımı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu nedenle öğrencilerin dinleyici, öğretmenin anlatıcı konumda olduğu geleneksel yöntemlere göre pek çok avantajı olduğu söylenebilir (Koçak, 2014). Argümantasyonun akademik başarıyı artırdığı, eleştirel düşünme ve karar verme becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerine olumlu yönde katkılar sağladığı, sosyobilimsel konuların öğretiminde etkili olduğu, problem çözme ve kritik düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir (Özcan, Aktamış & Hiğde, 2018).

Yukarıdaki ifadeler göz önüne alındığında öğrencilerin aktif olduğu ve teknolojinin de öğrenme ortamına dahil edildiği bir yaklaşıma ihtiyacın olduğu söylenebilir. Bu ihtiyaç göz önüne alındığında; öğrencilerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme kapsamında argümanlar oluşturup, konuşma, yazma ve tartışma süreçlerini kullandıkları ATBÖ yaklaşımı ile birlikte artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamaların sürece entegre edilerek kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Bu nedenle bu çalışmada AG uygulamalarıyla desteklenmiş ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları (AG) ile desteklenmiş ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmak amacıyla tasarlanmıştır. Çalışma iki farklı ünitede, üç farklı deney grubunda uygulanmıştır. Deney A grubunda ATBÖ yaklaşımı, Deney B grubunda AG uygulamaları ve geleneksel yaklaşım, Deney C grubunda ise ATBÖ yaklaşımı ile birlikte AG uygulamaları kullanılmıştır. Uygulamalar öncesinde ön test, sonrasında da son test uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Kastamonu iline bağlı küçük bir ilçe merkezinde yer almaktadır. Araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı üç sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 37 öğrenci katılmıştır. Deney A grubunda 13, Deney B grubunda 10 ve Deney C grubunda 14 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi için amaçsal örneklem yöntemi tercih edilmiştir.

Uygulamalar

Çalışma, Fen Bilimleri dersinin 8. Sınıf seviyesindeki birbirini takip eden "DNA ve Genetik Kod" ve "Basınç" ünitelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinden önce tüm gruplara akademik ünite tabanlı başarı testleri uygulanmıştır.

Deney A grubunda Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımına uygun öğrenme ortamı oluşturularak 8 haftalık süreç boyunca ATBÖ etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Deney B grubunda düz anlatım, soru – cevap, gösteri deneyi gibi teknikler kullanılarak öğrencilerin daha çok dinleyici, öğretmenin anlatıcı rolünde olduğu program temelli yaklaşım uygulanmıştır. Bununla birlikte Deney B grubu öğrencileri süreç boyunca AG uygulamaları kullanmışlardır. Deney C grubunda ise ATBÖ yaklaşımı ile birlikte AG uygulamaları kullanılmıştır. ATBÖ süreci, deney A grubundakiyle aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Deney A grubundan farklı olarak öğrencilerden araştırma ve deney yaparken AG uygulamalarını da kullanmaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Uygulamanın başında başarıyı ölçmek amacıyla her bir üniteye başlamadan önce ve ünitenin tamamlanmasının ardından ünite tabanlı akademik başarı testleri ön test-son test olarak uygulanmıştır. Başarı testleri araştırmacı tarafından belirtke tablosu oluşturularak hazırlanmıştır. Akademik başarı testleri dört farklı uzman tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. "DNA ve Genetik Kod" ünitesi için uygulanan test 20 çoktan seçmeli ve 4 açık uçlu soru olmak üzere toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Bu testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. "Basınç" ünitesi için uygulanan test 20 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu soru olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Bu testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Ünite tabanlı akademik başarı testlerine verilen cevaplar sayısal verilere dönüştürülerek kaydedilmiştir. Ardından SPSS paket programda tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın başlangıcında "DNA ve Genetik Kod" ünitesi kapsamında ön test olarak uygulanan akademik başarı testinde ($F(2,36)=3,126$, $p=.057$) gruplar arasında $p<0.05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunamamıştır. "Basınç" ünitesi kapsamında ön test olarak uygulanan akademik başarı testinde ($F(2,36)=0,965$, $p=.391$) gruplar arasında $p<0.05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunamamıştır. Son test sonuçları incelendiğinde "DNA ve Genetik Kod" akademik başarı testinde ($F(2,36)=15,498$, $p=.000$) ve "Basınç" akademik başarı testinde ($F(2,36)=7,150$, $p=.003$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi soncunda anlamlı farkın her iki ünite için de Deney A (ATBÖ) ve Deney B (AG) gruplarından Deney A lehine olduğu, Deney C (ATBÖ+AG) ve Deney B (AG) grupları arasında ise Deney C lehine olduğu görülmüştür.

Sadece ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı Deney A grubu ile, AG uygulamalarıyla desteklenmiş ATBÖ yaklaşımının kullanıldığı Deney C grubu arasında çalışmanın yapıldığı iki ünitenin son test sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak grupların puan ortalamaları arasında küçükte olsa bir fark tespit edilmiştir. Bu noktada ise etki büyüklüğü hesaplanmış ve "DNA ve Genetik Kod" ünitesi için bu değer 0.71olarak, "Basınç" ünitesi için 0.76 bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları, Argümantasyon, Fen Başarısı

Kaynakça

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments, 6*(4), 355-385.

Demirer, V., & ERBAŞ, Ç. (2015). Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3).

Erbaş, Ç., & Demirer, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google Glass örneği. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, *3*(2), 8-16.

İbili, E., & Şahin, S. (2015). Geometri öğretiminde artırılmış gerçeklik kullanımının öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterlilik algılarına etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9*(1), 332-350.

Koçak, K. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çözeltiler konusunda başarısına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korucu, A. T., Gençtürk, T., & Sezer, C. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. In *XVIII. Akademik Bilişim Conference*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*

Önder, R. (2016). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Aurasma ve color mix. *Akademik Bilişim Konferansı*.

Özcan, R., Aktamış, H. & Hiğde, E. (2018). Fen bilimleri derslerinde kullanılan argümantasyon düzeyinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*(43), 93-106.

Timur, B., & Özdemir, M. (2018). Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2018*(10), 62-75.

Ulu, C., & Bayram, H. (2015). Yaparak yazarak bilim öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim yönteminin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 282-298.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Biyoetik Konuları ve Ders Kitaplarına Yansımaları

Elif Bakar

MEB

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağda bireylerin bilmesi gereken bilgi ve sahip olması gereken beceriler sürekli değişmektedir. Ayrıca bireylerin sahip olduğu pek çok beceri günümüzde artık yeterli olmayabilmektedir (Atik ve Yetkiner, 2021). Çünkü bilişim çağında modern dünyanın mimarı teknoloji, toplumu ve doğayı olduğu gibi insanı da şekillendirmektedir. Dolayısıyla bilişim toplumunda insanların sorunları da teknolojik temelli olarak değişime uğramaktadır (Akçay ve Tıngöy, 2021). Bilimin bütün yönleri, içinden çıktığı toplumdan ayrı değildir. Bununla birlikte sosyobilimsel sorunlar olarak adlandırılan konular toplumsal ilgi, etki ve sonuç bakımından özel bir öneme sahiptir (Sadler & Zeidler, 2004). Sosyobilimsel konular, hem bilimsel açıdan ele alınan hem de toplumu ilgilendiren; karmaşık, kesin cevabı olmayan, açık uçlu ve genellikle tartışmalı olan konular şeklinde ifade edilmektedir (Sadler, 2004). Bu konular birden fazla bakış açısı ve çözüm yolu içermesi, tartışmaya açık olması bakımından fen dersindeki diğer konulardan ayrılmaktadır (Sadler & Zeidler, 2005). Bu nedenle de öğrencilerin sosyobilimsel konularla yakından ilgilenmelerini sağlayan bir içerik, işlevsel fen okuryazarlığını desteklemek için kritik öneme sahiptir (Newton & Zeidler, 2020). Bu konular ilişkili olduğu birçok boyut nedeniyle multidisipliner bir yapıya sahiptir (Morris, 2014). Dolayısıyla bu konularda fikir ileri sürecek bireylerin farklı disiplinlere ait bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Forbes & Davis, 2008). Günlük hayattaki sorunları çözmek için eleştirel düşünme, bilinçli karar verme ve buna göre hareket etme gibi becerileri kullanmayı sağlayan fen okuryazarlığını geliştirmek, fen eğitiminin en önemli amaçlarından biridir (Caymaz, 2020). Son yıllarda sosyobilimsel konular, bu amaç için etkili bir bağlam sunarak bireyleri bu alanda desteklemektedir (Et ve Gömleksiz, 2021). Diğer taraftan sosyobilimsel konular pek çok açıdan genellikle ahlaki ve etik yönler içeren meseleler olarak ifade edilmektedir (Çepni ve Geçit, 2020).

Sosyobilimsel konular arasında klonlama, genetiği değiştirilmiş gıdalar, nükleer ve hidroelektrik santrallerin kurulması, radyoaktif atıkların imhası, küresel ısınma, aşı gibi oldukça tartışmalı konular yer almaktadır. (Caymaz, 2020; Çepni ve Geçit, 2020). Buna göre fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişki bağlamında ilk akla gelen alanlardan biri biyoteknolojidir. Bu alandaki gelişmeler insanların yedikleri yiyeceklerden, kullandıkları ilaçlara, çalıştıkları işlerden, etkilendikleri tıbbi uygulamalara kadar birçok alanda etkili olmaktadır (Konak ve Sürmeli, 2021). Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte biyoteknolojinin önemi artmış ve bu konudaki çalışmalar hız kazanmıştır. Konu hakkındaki temel bilgilerin küçük yaşlarda öğrenilmesi, bu konuya ilişkin doğru ve mantıklı tutum geliştirilmesinde büyük öneme sahiptir. Ancak bu konulardaki gelişmelerin genellikle medya ve internetten öğrenildiği bilinmektedir (Demirci ve Yüce, 2018).

Sürdürülebilir bir yaşam için; bilim ve teknolojideki uygulamalarda bilinçli bir şekilde kararlar alınarak canlı, cansız tüm varlıklar ile konunun etik boyutu düşünülerek hareket edilmesine ihtiyaç duyulmakta (Kır Yiğit ve Özalemdar, 2021) ve bu ihtiyaç biyoetik değerlere sahip nesillerin yetiştirilmesini önemli kılmaktadır (Öztaş, Çağıl ve Ayverdi, 2020). Biyoetiğin konu alanı tüm organizmaların hayatıdır. Biyoetik, etik kaygıların biyoloji ile ilgili bilimlere uyarlanmasıyla geniş bir alanı kapsamakta ve bu şekilde biyoteknoloji daha kapsamlı ele alınmaktadır. Son zamanlarda artan biyoteknolojik yeniliklerin insani boyuttaki sonuçlarını anlamamızı sağlayan biyoetik, yaşamla ilişkili etik kurallar bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Akçay ve Tıngöy, 2021).

Bilim ve teknolojinin özellikle fen alanlarıyla iç içe olması nedeniyle, ilköğretimde fen bilgisi öğretmenleri, biyoetik eğitiminde kilit unsurlar arasındadır (Kır Yiğit ve Özalemdar, 2021). Diğer taraftan herhangi bir eğitimsel sürecin kalbinde müfredat yer almaktadır; çünkü somut gerçeklikle kavramlar, amaçlar, hedefler ve beklentiler arasında bir anlam ve transfer sağlamaktadır. Bir müfredat öğrencilerin yaşamdaki amaçları, idealleri ve isteklerini başarmalarını sağlayan öğretimsel ya da eğitimsel bir programdır. Öğrencilerin okul hayatından bekledikleri becerileri, performansı, tutumları ve değerleri belirler (Obasi & Oyemwen, 2022). Müfredat doğrultusunda oluşturulan öğretim programlarıyla uyumlu olması gereken ders kitapları ise okullarda temel kaynak olma özelliğini korumaktadır. Ders kitaplarındaki etkinlikler ders saatlerinde, öğrenme-öğretme sürecinin bir parçasıdır (Tezcan Şirin vd., 2022). Bu bağlamda öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesi, biyoetik eğitiminin ilköğretim düzeyinde ele alınma durumunu ortaya koyması açısından önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada biyoetik konusunun ilköğretimde okutulmakta olan fen bilimleri dersinin içeriğinde ele alınma durumu araştırılmıştır. Bunun için 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokul 3. sınıftan ortaokul 8. sınıfa kadar uygulanmakta olan fen bilimleri dersi öğretim programı ile bu programa göre okutulan ders kitapları incelenmiştir. Araştırma için doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırma yöntemlerinde etkili bir şekilde incelenerek kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak görülmektedir. Doküman incelemesi, hedeflenen araştırma konusundaki olgular ile ilgili bilgi barındıran yazılı materyallerin analizi olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İncelenen belgelerdeki belli konular, bakış açıları, felsefeler, yazım, dil, anlatım, vb. özellikler belli ölçütlere göre derinliğine yapılacak çözümlemelerle ortaya çıkartılabilir (Karasar, 2015). Bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yönteminin aşamaları uygulanarak toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle alanyazın taraması yapılarak biyoetik ile ilgili biyoteknoloji, genetik mühendisliği, küresel ısınma, organ bağışı gibi çeşitli konular belirlenmiştir. Bu konuların derslerde ele alınışı ile ilgili olarak araştırma, tartışma, ikilemler, problem çözme gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden, ulusal ve uluslararası çalışmalarda biyoetik eğitimi ile ilgili en sık kullanılanlar tespit edilmiştir. Daha sonra Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2018) Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sayfasından edinilmiş ve Programı anlama boyutunda okumalar gerçekleştirilmiştir. Öğretim Programı'nda yer alan ve biyoetik konuları ile doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilişkili olan kazanımlar belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü evresinde ise ders kitapları, öğretim programları doğrultusunda hazırlanması gereken araçlar olduğu için biyoetikle ilişkili kazanımların yer aldığı sınıf düzeylerindeki fen bilimleri ders kitaplarında konuların işleniş şekilleri metin, görsel, etkinlik ve sayfa miktarı gibi farklı bağlamlarda incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler olduğu şekilde aktarılarak objektif bir şekilde paylaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilim ve teknolojinin özellikle fen alanlarıyla iç içe olması nedeniyle ilköğretim kademesini oluşturan ilkokul ve ortaokul çağında biyoetik konularının ele alınması bilinçli ve çok boyutlu düşünebilen nesillerin yetişmesi açısından önem taşımaktadır. Sosyobilimsel konular içerisinde yer alan biyoetik konularıyla ilişkili öğretim programındaki kazanımların belirlenerek ders kitaplarındaki işleniş durumlarının ortaya çıkmasını sağlayan bu araştırma öğretmenlerin, araştırmacıların ve bir ölçüde velilerin konuya olan dikkatlerini artıracaktır. Kazanımlar doğrultusunda ders kitaplarındaki işlenişler çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin ele alınması açısından uygulayıcılara fikir verecektir. Diğer taraftan dijital uygulamaların hızla yaygınlaştığı günümüzde eğitim faaliyetlerinde araştırma, sorgulama, karar verme, problem çözme gibi becerilerin yanında öğretim programında geçen dostluk, öz denetim, sabır, saygı, sorumluluk gibi değerlerin de biyoetik konularla ele alınabileceğinin somut göstergeleri ortaya konmuş olacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarının bundan sonra hazırlanacak ders kitapları için yazarlara rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: biyoetik, ders kitabı, fen bilimleri dersi, öğretim programı

Kaynakça

Akçay, E. ve Tıngöy, Ö. (2021). Biyoteknoloji çağında insan ve etik: CRISPR teknolojisinin birey, aile ve toplum açısından değerlendirilmesi. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı 4, 31-54.

Atik, A. D. ve Yetkiner, A. (2021). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(2), 745-765. Doi: 10.24315/tred.707904

Caymaz, B. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konular hakkındaki tutumlarının incelenmesi, *Anadolu Öğretmen Dergisi,* 4(2), 226-242, DOI: 10.35346/aod.799839

Çepni, Z. & Geçit, Y. (2020). Social studies teacher candidates' attitudes and views regarding socio-scientific issues. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE),* 42, 133-154.

Demirci, M. ve Yüce, Z. (2018). Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusunun öğretiminde 8. sınıf öğrencileri için dersin deneysel planlanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (35); 87-108.*

Et, S. Z. ve Gömleksiz, M. N. (2021). Fen bilimleri, biyoloji ve fizik dersi öğretim programlarının sosyobilimsel konular açısından değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 31, (2), 745-756.

Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2008). Exploring preservice elementary teachers' critique and adaptation of science curriculum materials in respect to socioscientific issues. *Science & Education, 17*(8-9), 829-854. DOI: 10.1007/s11191-007-9080-z

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. (28. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kır Yiğit, M. ve Özalemdar, L. (2021). Biyoloji öğretmenlerinin biyoetik değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim,* 2(2), 56-68.

Konak, M. A. ve Sürmeli, H. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumları ve biyoetik değerleri: biyoteknolojinin renkleri projesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 378-399.

MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325

Morris, H. (2014). Socioscientific issues and multidisciplinarity in school sciencetextbooks. *International Journal of Science Education,* 36 (7), 1137-1158. http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.848493

Newton, M. H. & Zeidler, D. L. (2020) Developing socioscientific perspective taking. *International Journal of Science Education,* 42 (8), 1302-1319,

DOI: 10.1080/09500693.2020.1756515

Obasi, K. K. & Oyemwen, S. O. (2022). Curriculum development planning in environmental education for developing environmental citizenship among primary school pupils in rivers state. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies (IJITES),* 3 (2). DOI: 10.21608/IHITES.2021.107723.1080

Öztaş, G., Çağıl, A. E., ve Ayverdi, L. (2020). Lise öğrencilerinin düşünme stilleri ve biyoetik değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Research in Education and Society, 7*(1), 167-192.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding Socioscentific Issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching,* 41(5), 513-536.

Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education, 88*(1), 4-27.

Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching,* 42(1), 112-138.

Tezcan Şirin, G., Tüysüz, M. ve Kaval Oğuz, E. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin STEM etkinliklerine uygunluğuna dair öğretmen görüşleri, *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. Şubat Özel Sayı 354-386.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8.baskı). Ankara: Seçkin.

7. Sınıf Öğrencilerinin "Çekirdek" Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

Elif Bilen — Manisa Celâl Bayar Üni.

Benay Yalçın Türkyılmaz — MEB

Merve Polat — Manisa Celâl Bayar Üni.

ÖZET

Problem Durumu

Araştırmacılar, öğrencilerin bilişsel yapılarını belirleyebilmek amacıyla pek çok yöntem, teknik ve araçlardan yararlanmaktadırlar. Geliştirilen bu yöntem, teknik ve araçlar; Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Kavram Haritaları, Kavramsal Değişim Metinleri, Analoji, Tahmin-Gözlem-Açıklama, V-Diyagramları, Anket ve Görüşme gibi alternatif teknikler öğrencilerin belirli bir konuya ait düşünce, anlama veya tutumlarını belirlemek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada en genel ve eski olanı Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi (BKİT) ve Çizme-Yazma Tekniği (ÇYT)'dir. BKİT, kavramlar ile ilgili öğrencilerin bilişsel yapısını ve kavramlar arası bağları, bilgi ağının analiz edilmesini, uzun süreli bellekte bulunan kavramlar arası ilişkinin ne düzeyde olduğunu, bununla birlikte kavram yanılgılarının da ortaya çıkmasını sağlayan bir tekniktir (Atasoy, 2004; Bahar ve Kılıçlı, 2001; Bahar ve Özatlı, 2003; Cardellini ve Bahar, 2000; Hovardas ve Korfiatis, 2006). Bu teknik zihne gelen düşüncüleri sınırlamadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkili cevaplamaya dayanmaktadır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Sato ve James, 1999). ÇYT, öğrencilerin sözle ifade edemedikleri belirli olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini etkili bir biçimde anlatmalarını sağlar (Özden ve Özden, 2015). Bu teknik kavramlarla ilgili düşünce, anlama ve tutumlar hakkında doğal ve yüksek nitelikli veriler elde edilmesi açısından oldukça yararlıdır (Backett-Milburn ve Mckie, 1999; Pridmore ve Bendelow, 1995; White ve Gunstone, 1992). Bilişsel yapı, öğrencilerin uzun süreli hafızalarındaki kavramsal ilişkileri temsil eden kuramsal yapılardır (Shavelson, 1974). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl elde ettikleri ve yapılandırdıklarını anlamak için bilişsel yapıların belirlenmesi fen eğitimi araştırmacıları için önemlidir (Tsai ve Huang, 2002). Bilişsel yapıların belirlenmesi; eğitimcilere kavram yanılgılarının ve öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesinde ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesinde yardımcı olmaktadır (Jonassen, 1987). Kavram yanılgılarına en çok fen bilimleri derslerinde rastlanılmaktadır. Özellikle fen bilimleri derslerindeki kavramların soyut nitelik taşıması nedeniyle öğrencilerin bu kavramları zihinlerinde canlandırmaları zorlaşmaktadır. Fen Bilimleri, canlı ve cansız doğa arasındaki ilişkileri de inceleyen bir bilim dalı olduğundan, "canlı" ve "canlılık" gibi kavramların öğretilebilmesi için biyolojinin en önemli konularından hücrenin yönetim merkezi olan "Çekirdek" kavramının doğru bir şekilde zihinde yapılandırılması gerekmektedir (Kalaycı, 2017). Çekirdek kavramının öğrenciler tarafından iyi kavranması ileride bu kavrama ilişkin öğrenilecek kapsamlı konuların anlaşılmasına zemin oluşturmaktadır (Kete, Horasan ve Namdar, 2012). Bu çalışmanın amacı 7.sınıf öğrencilerinin "Çekirdek" kavramı ile ilgili bilişsel yapılarını belirlemektir.

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma modelinde deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisinin test edilmesidir. Bu araştırmada tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde aynı ölçme araçları kullanılarak test edilir (Büyüköztürk vd., 2021). Çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Manisa'nın Ahmetli ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri (*N=30*) oluşturmaktadır. Çalışmada öğrenciler gönüllü olarak yer almışlardır. Verilerin toplama aracı olarak öğrencilere ders anlatımı öncesi ve sonrasında (*ön test-son test*) BKİT ile ÇYT bir arada kullanılmıştır. Farklı ölçme araçlarının kullanılmasındaki temel amaç öğrencilerin çekirdek kavramı hakkındaki bilişsel yapılarını ve varsa kavram yanılgılarını belirlemektir. Elde edilen veriler içerik analizine göre analiz edilmiştir. BKİT, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; öğrencilerin "Çekirdek" kavramı ile ilgili olarak akıllarına gelen ilk beş kelimeyi 30 sn süre içerisinde yazmaları istenmiştir. İkinci aşamada öğrencilere verilen 1 dk süre içerisinde "Çekirdek" kavramına dair yazdıkları cevap kelimelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmek için cümle yazmaları istenmiştir. ÇYT' de ise öğrencilere 5 dk içinde "Çekirdek" kavramına ilgili bildiklerini çizimle ifade etmeleri istenmiştir. "Çekirdek" kavramına ilişkin elde edilen kelimeler ayrıntılı olarak incelenmiş, tekrarlanan kelimeler dikkate alınarak frekans tablosuna (*ön test-son test*) kaydedilmiş ve bu tabloya göre öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koyan kavram ağları (*ön test-son test*) çizilmiştir. Bu kavram ağlarında (*ön test-son test*) anahtar kavram (*çekirdek*) ile tekrarlanan

kelimeler arasındaki bağlantılar ve ilişkiler ortaya konmuştur. Öğrencilerin anahtar kavram ile ilgili kurdukları cümleler, içerdikleri bilgi ve anlamlar bakımından incelenmiş, kodlanmış ve uygun bir şekilde sınıflandırılmıştır. ÇYT'den elde edilen veriler (*ön test-son test*) seviye 1'den 5'e kadar ayrılarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın güvenirlik sürecini belirleyebilmek amacıyla uzmanlar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, güvenirlik için Miles ve Huberman'a (1994) ait olan, Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılmıştır. Uzmanlar arası uyum katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BKİT' in ilk kısmı incelendiğinde, ön testte en yüksek frekansa sahip olan kavramlar DNA/DNA modeli (f=17), hücre (f=17) ve yapı/yapıtaşıdır (f=11). Son testte en yüksek frekansa sahip olan kavramlar ise DNA/DNA modeli (f=20), çekirdek zarı (f=17), hücredir (f=16). Öğrencilerin sorulan kavrama yönelik verdiği cevaplar, sıklıkla araştırma konusu ile ilişkili olup öğrencilerin bilişsel yapılarında doğru eşleştiği gözlenmiştir. BKİT' in ikinci kısmı incelendiğinde ön testte kavram yanılgısı olan cümle (f=12) örnekleri çoğunluktadır. Son teste ise kavram yanılgısı olan cümle sayısındaki azalmanın ve bilimsel bilgi içeren cümle sayısının (f=15) arttığı sonucuna ulaşılmıştır. ÇYT'den elde edilen ön testte sonuçlarında, öğrencilerin yaklaşık yarısının temsili olmayan çizimler yaptığı görülmüştür. Son test sonuçlarında, kısmi ve kavramsal temsili çizimler yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin ön bilgilerinin konu ile çok yakın ilgisi olmayan geniş bir alana yayıldığını, son testler ön testlere göre daha bilimsel ve daha fazla cevap üretildiğini göstermiştir. Buna göre, öğretim sonunda öğrencilerin ön test ile son testleri kıyaslandığında kavram yanılgılarının tespit edilmesinde ve bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. BKİT ve ÇYT hem teşhis ve tanı aracı olarak hem de konu sonunda hedef öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için kullanılabilir. Bu bağlamda, bu tekniklerle yapılan çalışmalar sadece fen bilimleri alanında değil farklı alanlarda da kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi, Çizme-Yazma Tekniği, Bilişsel Yapı, Kavram Yanılgıları, 7.Sınıf Öğrencileri

Kaynakça

Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi.* Ankara: Asil Yayınevi.

Backett-Milburn, K., ve Mckie, L. (1999). A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique. *Health Education Research Theory & Practice,* 14 (3), 387–398.

Bahar, M., ve Kılıçlı, F. (2001). Kelime İlişkilendirme Testi Yöntemi ile Atatürk İlkeleri Arasındaki Bağların Araştırılması. *X. Ulusal eğitim Bilimleri Kongresi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Bahar, M., ve Özatlı, N.S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 75-85.

Bahar, M., Johnstone, A.H., ve Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of Students Cognitive Structure in Elementary Genetics through Word Association Tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134–141.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cardellini, L., & Bahar, M. (2000). Monitoring the Learning of Chemistry through Word Association Tests. *Australian Chemistry Research Book*, 19, 59- 69

Hovardas, T., ve Korfiatis, K.J. (2006). Word Associations as a Tool for Assessing Conceptual Change in Science Education. *Learning and Instruction*, 16, 416–432.

Jonassen, D. H. (1987). Assessing Cognitive Structure: Verifying a Method Using Pattern Notes. *Journal of Research & Development in Education*, 20(3), 1-14.

Kalaycı, S. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Prokaryot-Ökaryot" Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 46-64.

Kete, R., Horasan, Y., ve Namdar, B. (2012). Investigation of the Conceptual Understanding Difficulties in 9th Grade Biology Books About Cell Unit. *Elementary Education Online*, 11(1), 95-106.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, California.

Özden, D. Ö, ve Özden, M. (2015). Çevre Sorunlarına İlişkin Öğrenci Çizimlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-20.

Pridmore, P., ve Bendelow, G. (1995). Images of Health: Exploring Beliefs of Children Using the "Draw-And-Write" Technique. *Health Education Journal*, 54 (4), 473–88.

Sato, M., ve James, P. (1999). "Nature" and "Environment" as Perceived by University Students and Their Supervisors. *International Journal of Environmental Education and Information*, 18 (2), 165–172.

Shavelson, R. J. (1974). Methods for Examining Representations of A Subject-Matter Structure in a Student's Memory. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(3), 231-249.

Tsai, C. C., ve Huang, C. M. (2002). Exploring Students' Cognitive Structures in Learning Science: A Review of Relevant Methods. *Journal of Biological Education*, 36(4), 163-169.

White, R. T., ve Gunstone, R. F. (1992). *Probing understanding*. The Falmer Press, London, 196 p.

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Analitik Düşünme Becerilerine Etkisi

Zeynep Ergün — MEB

Esra Kabataş Memiş — Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde 21. yüzyıl becerilerine olan ilgi gittikçe artmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağa uyum sağlamayı mümkün kılan bu üst düzey beceriler aynı zamanda yaşamımız için de oldukça önemlidir (Ezberci Çevik, 2021). Üst düzey düşünme, verilen herhangi bir materyali detaylandırmayı, çıkarımlar yapmayı, verilenlerin ardındaki ifadeleri keşfedebilmeyi, anlamlı gösterimler yapabilmeyi, var olan ilişkileri analiz etmeyi ve parçalar arasındaki ilişkileri kurabilmeyi içermektedir (Resnick, 1987).

Üst düzey düşünme becerileri temelde Bloom taksonomisine dayandırılabilir (Brown,2004). Bloom taksonomisinde yer alan basamaklar, üst düzey düşünme becerilerinin kavramsallaştırılmasını sağlamaktadır. Ayrıca bireylere asıl öğretilmesi gerekenin ezberden öte beceriler olduğuna vurgu yapılmaktadır (Ennis, 1985). Üst düzey düşünme becerileri; Muhakeme yapma, bir yargıya ulaşma, belirsizlikle mücadele etme, esnek düşünme, açık fikirli olma gibi çok sayıda bilişsel etkinliği kapsar (Çakır, 2013). Birey ne yapacağına ya da neye inanacağına karar verirken üst düzey düşünme becerilerini kullanmaktadır (Ennis, 1985). Analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi beceriler 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkili olan üst düzey düşünme becerilerindendir (Ezberci Çevik, 2021). Bu beceriler içerisinde analitik düşünme oldukça önemli bir yere sahiptir (Amer, 2005).

Analitik düşünme genel olarak bir nesne, hikaye, olay, durum ne ise farklı yönleriyle inceleyebilme, anlamlı parçalara ayırma, bu parçalar arasındaki ilişkileri tespit etme, sınıflandırma, neden-sonuç ilişkilerini belirleme olarak tanımlanmaktadır (Bloom, 1956). Alan yazında yapılmış temel tanımlarda yer alan ifadelere bakıldığında analitik düşünme; bir bütünü onu oluşturan parçalarına/ögelerine ayırabilme, parçalar arası ilişkileri belirleyebilme, bütünü farklı yönleriyle ele alma, verilen/elde edilen bilgiyi çeşitli kriterlere göre sınıflandırabilme, verilen/elde edilen bilgiler içinden ilgili veya önemli olanı ayırt edebilme, bilgiyi belli bir mantık çerçevesinde organize etme, iki ya da daha fazla şeyi kıyaslayabilme, karşılaştırabilme, bir şeyin karakteristik özelliklerini değerlendirebilme, eleştirebilme, genelleme ve özelleştirme yapabilme, var olan iddianın dayandığı temel görüşü belirleyebilme, ana fikri destekleyen yan fikirleri belirleyebilme ve doğruluğunu değerlendirebilme, varsayımları, yanlılıkları, açıkça belirtilmeyen bir bakış açısını, önyargıyı veya niyeti belirleyebilme, çıkarım yapabilme, anlam çıkarabilme, bir yargıya varabilme, bir problemin çözümü için en doğru olanı seçebilme, etkili bir değerlendirme yapabilme, yapılan muhakemeyi değerlendirebilme olarak tanımlanmaktadır (Akkuş & Senemoğlu ,2021).

Eğitim ortamlarında analitik düşünme becerisinin geliştirilmesi, hem toplumsal kalkınmayı destekler hem de kendi kendine yeten bireyler yetişmesini sağlar (Ocak & Olur, 2021). Analitik düşünme becerisi bilimsel süreç içerisinde bireylerin ilgili gözlemleri yapabilmesi, parçalar arasında var olan ilişkileri ortaya koyabilmesi ve her bir parçanın bütün içerisindeki rolünü anlayabilmesini sağlar (Sartika, 2018). Analitik düşünme becerisinin eğitim aracılığıyla geliştirilmesi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmaları ve bu beceriyi hayatlarında kullanabilmeleri için önemlidir (Ocak & Olur, 2021). Eğitim ortamında öğrencilere analitik düşünme becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin iyi birer problem çözücü, karar verici ve hayat boyu öğrenme becerisine sahip bireyler olmalarına katkıda bulunmaktadır (Schwab & Samans,2016). Bu nedenle eğitim ortamlarında analitik düşünme becerisini geliştirilmesi ve analitik düşünmeyi geliştirici yöntem teknik ve yaklaşımların kullanılması oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada ATBÖ (Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme) yaklaşımı kullanılarak öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güzdöneminde, ülkemizin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan Milli Eğitim'e bağlı bir ilköğretim okulunda, iki farklı 7. Sınıf ile yürütülmüştür. Çalışmaya 29 öğrenci katılmıştır.Çalışma grubu uygun/kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu çevre köylerden gelmektedir. Katılımcıları oluşturan 7. Sınıflardan biri kontrol bir diğeri deney grubu olarak rastgele belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında uygulama grubunda bulunan öğrenciler fen derslerinde Kuvvet ve Enerji ünitesi temelinde 6 Argümantasyon etkinliği yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise, geleneksel yaklaşım olarak ifade edilen; öğretmenin

anlatıcı konumda olup bilgiyi direkt verdiği, öğrencinin dinleyici konumda olduğu, zaman zaman öğretmenin sorduğu sorulara cevap verdiği, ders kitabından konunun takip edildiği ve bireysel aktivite olarak bölüm sonu sorularının çözüldüğü ortamda öğrenim görmüşlerdir. Uygulama süreci 8 hafta sürmüştür.

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin akademik başarısındaki değişimi tespit etmek amacıyla ünite tabanlı başarı testi, öğrencilerin analitik düşünme becerisindeki değişimi belirlemek amacıyla da analitik düşünme senaryolarından oluşan analitik düşünme testi kullanılmıştır.

Ünite tabanlı başarı testi; 20 çoktan seçmeli ve 4 kavram sorusu olmak üzere toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular MEB tarafından hazırlanan kazanım değerlendirme testlerinden ve sınıf düzeyinde yer alan soru bankalarından çalışmanın konusuna uygun sorulardan derlenmiştir. Kavram soruları ise öğrencilerin ünite hakkında öğrendikleri kavramları derinlemesine ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan test uzman görüşü dönüt ve değerlendirmelerden sonra son şeklini almış, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla test sorularının güvenirlik analizi yapılmış ve güvenirliği düşük olan bir soru testten çıkarılmıştır.

Analitik düşünme beceri testi de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında bilimsel konuların ele alındığı, analitik düşünme becerisini yoklayan ve ortaokul düzeyinde olan senaryolar hazırlanmıştır. Her bir senaryonun yanıtlanması için öğrencilere 50 dk. süre verilmiştir. Bu senaryolarda öğrencilerden verilen bir metindeki bilgileri, yorumları ve/veya çıkarımları analiz etmeleri istenmiştir. Dahası, metindeki bilginin özetlenmesinden ziyade savunulan fikrin ne derecede mantıklı olduğunu tartışmaları ve kendi fikirlerini dayanaklar sunarak ifade etmeleri beklenmiştir. Senaryolar hazırlandıktan sonra analitik düşünme becerisinin ölçülmesi üzerine çalışan ve alanından uzman iki öğretim üyesinden güvenilirlik ve geçerlilik için değerlendirme istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda düzeltmeler (yazım hataları ve cümle yapılarındaki yanlışlıkla, olası alternatif düşüncelerin doğru yansıtılma durumları,.. gibi) gözden geçirilerek hatalar giderilmiştir. Ayrıca uzman görüşü doğrultusunda metinlerde yer alan mantık hataları yeniden gözden geçirilmiş ve uzmanlar tarafından 2 kez revize edilmiştir. Senaryolarda öğrencilerden cevaplaması istenen sorular yer almaktadır. Ardından senaryoların pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Senaryolar son şeklini aldıktan sonra uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Elde edilen veriler Spss programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön test bulguları üzerinde Mann Whitney U testinin sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark gözlenmemiştir (U=100,500, p>0,05). Yani gruplar arasında uygulamanın başlangıcında denktirler.

Son test bulgularına yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir (U=33,500, P< 0,05). Deney grubunda yapılan uygulamanın anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Analitik düşünme ön testiden elde edilen veriler Man Whitney U testinden elde edilen p değeri 0,162 olarak tespit edilmiştir. Yani deney grubunun ön test ortalaması ile kontrol grubunun analitik düşünme becerisi test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (U=71, P>0,05).

Analitik düşünme son test bulgularına yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Son test puanları göstermektedir ki son test toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (U=45, p>0.05).

Öğrencilerin akademik başarıları ile analitik düşünme becerileri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, akademik başarı ile analitik düşünme arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (r=0,542, p<0.01). Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %30'dur. Yani akademik başarıdaki değişimin %30'u analitik düşünme becerisinden kaynaklanıyor olabilir.

Elde edilen bulgular ATBÖ uygulanmasının akademik başarıyı artırdığını göstermekle birlikte ATBÖ uygulanmasının öğrencilerin analitik düşünme becerilerini de geliştridiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: analitik düşünme, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme, fen eğitimi

Kaynakça

Akkuş-Çakır, N., & Senemoğlu, N. (2021). Analitik Düşünme Nedir? Ne Değildir? E. Kabataş Memiş & A. Kaçar (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme* (1.baskı) içinde (s176-191). Ankara: Pegem Akademi.

Amer, A. (2005). *Analytical thinking*. Pathways to Higher Education. Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculty of Engineering- Cairo Üniversity (CAPSCU).

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Education Objectives Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David Mckay Company.

Brown, T. (2004). Higher order thinking skills. In Kincheloe, J. L. &Danny, K. W. (Ed). (2004). Critical Thinking and Learning: An Ecyclopedia for parents and teachers. (s.458-463). Greenwood Publishing Group, USA.

Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Pegem akademi.

Çakır, N. (2013). Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi, [Doktora tezi, Hacettepe üniversitesi]

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for maesuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.

Ezberci Çevik, E. (2021). Analitik düşünme becerisi. E. Kabataş Memiş (Ed.), *21. Yüzyıl becerileri için fen eğitimi öğrenmeyi derinleştirme* (1. Baskı) içinde (s136-150). Ankara: Pegem Akademi.

Ocak, İ. & Olur, B. Analitik düşünmenin eğitim açısından önemi. E. Kabataş Memiş &A. Kaçar (Eds.), *Eleştirel ve analitik düşünme* (1.baskı) içinde (s228-241). Ankara: Pegem Akademi.

Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy.

Sartika, S. B. (2018). Teaching models to increase students' analytical thinking skills. 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017). Atlantis Press.

Schwab,K.,& Samans, R. (2016). The future of jobs, employment skills and workforce strategy for the Fourth ındustrial revolution. World economi forum.

Sosyobilimsel Konulara Özgü Girişimcilik Etkinlikleri ile Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konuların Öğretimine Yönelik Eğilimleri ve Girişimci Özelliklerinin Değişimi

Kadriye Bayram

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Harun Çelik

Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl niteliklerine sahip bilimsel okuryazar bireylerin yetiştirilmesinde, sosyobilimsel konulara ve girişimciliğe entegre edilmiş öğrenme ortamları önemlidir. Güncel fen bilimleri öğretim programında (2018) yerini alan sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının alan ve mesleki bilgileri ile girişimci özelliklerinin yetersiz olduğu sonucuna alanyazında ulaşılmıştır. Buradan hareketle araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik eğilimleri ile girişimci özellikleri üzerinde, sosyobilimsel konulara özgü tasarlanan girişimcilik etkinliklerinin etkilerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda, fen bilgisi öğretmenliği lisans programının 3. sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci gönüllülük ve ulaşılabilirlik esas alınarak araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırma, "sıralı açıklayıcı karma desen" ile iki aşamada yürütülmüştür. Creswell ve Plano Clark'a (2011) göre bu desenin amacı, nicel veri toplama ve analizi ile elde edilen nicel sonuçların, nitel veri toplama ve analizi ile açıklanmasıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın nicel boyutunda tek grup ön test-son test deneysel desen, nitel boyutunda durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında çalışma grubuna, "sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik eğilimler ölçeği" ve "girişimcilik ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Ardından sosyobilimsel konulara entegre edilmiş girişimcilik temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrasında aynı veri toplama süreci son test olarak tekrarlanmıştır. Bir akademik dönem yürütülen sosyobilimsel konularda girişimcilik faaliyetlerine dayalı etkinliklerin etkilerini açıklamak için ise, çalışma grubundan amaçlı seçilen altı öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde tek grup ön test-son test karşılaştırması için parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlar için bağımlı gruplarda t-testi kullanılacaktır. Nitel verilerin analizinde ise, betimsel ve içerik analizi kullanılacak olup, doğrudan alıntı örneklerine yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, sosyobilimsel konulara (SBK) özgü tasarlanan girişimcilik etkinliklerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik eğilimleri ile girişimci özellikleri üzerinde olumlu etki oluşturacağı beklenmektedir. Araştırmanın ilk değişkenine ilişkin, t-testi analizine göre öğretmen adaylarının ön test-son test SBK öğretimine yönelik eğilim puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olacağı tahmin edilmektedir. Araştırmanın ikinci değişkenine yönelik ise, öğretmen adaylarının ön test-son test girişimci özellikleri puanları arasında istatistiki olarak son test lehine anlamlı farkın oluşacağı beklenmektedir. Aynı zamanda, ulaşılacak bu sonuçların, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi verileriyle destekleneceği öngörülmektedir. Uygulama sürecinin mesleki ve girişimcilik yeterliklerine sağladığı katkılar bakımından, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi, özyeterlilik, inovatif düşünme ve yaratıcılık gibi çeşitli alt temalara vurgu yaptıkları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel konular, Girişimcilik, Girişimci özellikleri, Fen bilgisi öğretmen adayları, Sıralı açıklayıcı karma araştırma deseni

Kaynakça

Avşar, M. (2007). *Yüksek öğretimde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması, Çukurova Üniversitesi'nde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bayram, K. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğretim uygulamaları ile fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki pedagojik alan bilgilerinin değişiminin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Deveci, İ., & Çepni, S. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 92-112.

European Commission. (2009). *Entrepreneurship in vocational education and training.* Final report of the Expert Group. Enterprise and Industry Directorate-General: Cover pictures © Fotolia.

Han Tosunoğlu Ç., & İrez S. (2019). Sosyobilimsel konuların öğretimi için pedagojik bir model. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9*(3), 384-401.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Sakmen, G., & Genç, M. (2020). Sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(1), 1-19.

Varal, E., & Belge Can, H. (2020). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular bağlamında pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8*(10), 21-42.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education, 86*(3), 343-367.

Bilim Merkezi Gezilerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Dersine İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi - Güneş Sistemi Ünitesi Örneklemi

Emine Tenekecigil — Erciyes Üniversitesi

Hilal Karabulut — MEB

İshak Afşin Kariper — Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen öğretimi çoğunlukla üç öğrenme ortamında gerçekleşmektedir. Bu öğrenme ortamları; sınıf, laboratuvar ve okul dışı mekânlar olarak sıralanabilir. Sınıf ve laboratuvarlarda işlenen fen dersleri öğrenciler için sınırlı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.(Sontay&Tutar,2016) Oysaki fen dersleri gerçek hayatı konu edinmiştir. Okul dışı ortamlarda öğretimin desteklenmesi, öğrenciler için unutulmaz deneyimler, kalıcı öğrenme fırsatları sunmaktadır. Son zamanlarda en etkili okul dışı öğrenme ortamlarından biri haline gelen bilim merkezlerinde fen öğretiminin desteklenmesi, öğrencilerde bilginin kalıcılığını sağlamada, araştırma sorgulama becerilerini geliştirmede, eleştirel düşünme becerisi kazandırmada etkili olmaktadır.(Bozdoğan, 2007)

Bilim merkezleri, farklı deneyim ve yaş gruplarındaki kişileri bilimle buluşturmayı hedefleyen, bilim ve teknolojiyi herkes için ulaşılabilir ve anlaşılabilir hale getirmeyi amaçlayan kurumlardır. Öğrenci ve öğretmenler için de okul dışı öğrenme ortamı oluşturacak, birçok farklı bilim standı sunmaktadır. Bu stantlarda ziyaretçilerin sergilerle etkileşime girmesi, dokunması, denemesi amaçlanmaktadır. (Yalçın,2006) Bilim merkezleri öğrencilerin fen derslerinde öğrendiği ancak günlük hayatta gözlemleyemeyeceği ortamları da modeller, maketler, düzeneklerle kolay anlaşılır hale getirmeyi hedeflemektedir. (Çığrık &Özkan,2016)

Bilim merkezlerine yapılan gezilerin öğrencide kalıcı bir öğrenme deneyimine dönüşebilmesi için, ziyaretlerin bir amaç doğrultusunda yapılmış olması gerekmektedir. (Falk & Dierking, 2000) Öğretmenin konunun amacına yönelik olarak, gezi öncesinde öğrencilerine broşürler sunması, gezi sürecini zenginleştirecek anlatımlar hazırlaması, stant rehberleri ile soru cevap etkinliği planlaması önemli bulunmaktadır. (Melber, 2003; Pendrill ve Ingerman, 2008).

Bu çalışmanın temel amacı bilim merkezi gezilerinin öğrencilerin fen dersine ilişkin görüşleri üzerine etkisini 6. sınıf Güneş sistemi ünitesi örneğinde incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır: "Güneş sistemi ünitesinin bilim merkezinde işlenmesi öğrencilerin fen dersine yönelik görüşlerini ne yönde etkiler?"

Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı bilim merkezine yapılacak bir gezinin öğrencilerin fen dersine yönelik görüşleri üzerine etkisini incelemektir. Çalışma kapsamında, 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda, 6. Sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ile şehrin bilim merkezine gezi düzenlenmiştir. Çalışma nitel yöntemle yürütülmüş bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam koşullarında incelenmesine olanak tanıyan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında sınırların kesin bir şekilde belirlenemediği ve birden fazla veri kaynağının bulunduğu bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada durum çalışmasının tercih edilmesinin diğer nedeni, bu araştırma türünün araştırmacıya konuyu kendi sınırları içinde detaylı incelemesine izin vermesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) şeklinde açıklanabilir.

Çalışmanın uygulama süresi 2 haftadır. Araştırmanın yürütüleceği konular 6.sınıf "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ünitesinin 'Güneş Sistemi' konularıdır. Araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında araştırma konusu mevcut eğitim programı dikkate alınarak dijital materyaller ile işlenmiştir. İlgili konunun eğitimin tamamlanması sonrasında gezi aşamasına geçilmiştir. Gezi öncesinde katılımcılara, hazırlanan gezi broşürü sunulmuştur. Broşürde gezi amacı, bilim merkezi ve ziyaret edilecek stant tanıtımı gibi bilgiler yer almaktadır. Bilim merkezinde ise öğretmenin işleyeceği ders örnek olay çalışmasıyla zenginleştirilmiştir. Gezi programı stant rehberinin de katıldığı soru cevap etkinliğiyle tamamlanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında uygulamaya katılan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonuçlarına göre katılımcılar, bilim merkezi gezileri ile fen öğretimini desteklemenin, mevcut eğitim uygulamalarına göre daha motive edici olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte çalışma sonuçları, öğrencilerin fen dersine yönelik görüşlerinin, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine dâhil edilmesi sonrasında olumlu bir değişim gösterdiğine işaret etmektedir. Öğrenciler, bilim merkezleri gibi okul dışı öğrenme ortamların öğretime dâhil edilmesi sebebiyle, fen derslerini daha ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler gezi sonrası öğrenme konularını daha iyi öğrendiklerini ve bir başka Fen Bilimleri ünitesinde de uygulamayı tekrarlamak istediklerini vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler derse katılmaya daha istekli olduklarını belirterek bu tür uygulamaların farklı öğrenme alanlarında da uygulanabileceğini, bunun öğrenmelerini olumlu şekilde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar Atmaca (2012), Sontay, Tutar, Karamustafaoğlu, (2016), Bozdoğan (2006)' nın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Belirtilen araştırmacılar bilim merkezi gezilerinin öğrencilerin fen öğrenmelerini ve fen öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve derse katılmaya isteklerinin arttığını belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim Merkezi, Fen Öğretimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamı

Kaynakça

Atmaca, S. (2012). Derslik Dışı Fen Etkinlikleri ve Bu Etkinliklere Dayalı Öğretimin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Bozdoğan, A. E. & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7(2), 95-113.

Bozdoğan, A.E., 2007. Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve Önemi, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çığrık, E., Özkan, M., 2016. Bilim merkezinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 2, 279-301

Falk, J.H. & Dierking, L.D. (2000). Learning from museums: Visitors experiences and their making of meaning. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Melber, L. M. (2003). Investigation of guided tours, student learning and science reform. Reccomendations at a museum of natural history. Journal of Research in Science Teaching, 40, 200-218.

Pendrill, A-M. & Ingerman, A. (2008). Enhancing formal learning in informal learning settings considerations for teachers and guides. Proceedings of the Fourth Nordic Network of Researchers in Science Communication Symposium, 14-17 June 2007, Germany.

Sontay, G., Tutar, M. & Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi.

Yalçın, N., 2006. Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarısına etkisi: Enerji parkı, Ege Eğitim Dergisi, 2, 7, 95-114.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Fen Bilimleri Test Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Muhammet Fatih Alkan — Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Gülten Günseli — MEB

ÖZET

Problem Durumu

LGS, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Anadolu Teknik Programları ve Proje okullarına öğrenci seçimi için yapılmaktadır. LGS ile bir milyondan fazla öğrencinin yaklaşık olarak yüzde 10'u bir üst öğretim kademesine tercihleri doğrultusunda yerleşmektedir. LGS'de Fen Bilimleri (20 soru) ve Matematik (20 soru) olmak üzere iki sayısal ders ve Türkçe (20 soru), Yabancı Dil (10 soru), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10 soru) ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (10 soru) olmak üzere dört sözel dersle beraber toplamda 6 temel dersten sorular yer almaktadır (MEB, 2022). Bu dersler arasında yer alan Fen Bilimleri, mevcut çalışmanın odağı olmuştur.

Fen eğitiminde temel amaç öğrenenin bilginin doğasını, bilgiyi hayata uyarlamayı, bilimsel süreçleri araştırarak bilimin nasıl geliştiğini keşfetmesidir (Kaya, 2003). Doğanın keşfedilmesi ve insan ile çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması fen eğitiminin bir parçasıdır. Fen bilimleri eğitimi, teknoloji ve mühendislik alanlarıyla bütünleşmeyi de amaçlamaktadır (MEB, 2018). Teknolojinin hızla ilerlediği bir çağda gelişmiş ülkeler başta olmak üzere ülkelerin eğitim reformları gerçekleştirdiği görülmektedir. Fen eğitimindeki gelişmeler bu reformların büyük kısmını oluşturmaktadır (Çakıcı ve Girgin, 2012). Türkiye de fen eğitiminde gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için fen eğitimi ve öğretimini geliştirici çabalar içindedir. Gelişmiş ülkelerin uygulanmakta olan programları ve yenilikleri incelenerek fen bilimleri eğitim programında da bazı değişikliklere gidilmesi bu çabaların bir örneği sayılabilir (Balbağ ve diğerleri, 2016). Günümüzde fen bilimleri dersi ilkokul 4.sınıf ve ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıflarda yer almakta olup ilkokul 4.sınıfta haftada üç, ortaokul 5, 6, 7, ve 8. Sınıflarda haftada 4 ders saati olarak işlenmektedir (TTKB, 2018).

Alanyazın incelemesi çalışmaların, ortaöğretime geçiş sınav sistemlerinden SBS ve TEOG üzerine odaklandığını göstermiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan LGS'de bazı usul, yöntem ve soru tarzı değişiklikleri olduğu için bu sınav sisteminde başarıyı etkileyen değişkenlerin analizleri ile ilgili çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı ortaokuldan henüz mezun olmuş ve LGS sınavına giren öğrencilerinin LGS Fen Bilimleri testi başarısının ortaokul fen bilimleri ders puanları, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri ile ilişkilerini incelemektir.

Yöntem

Bu tarama araştırmasının katılımcılarını ortaokuldan henüz mezun olmuş ve LGS sınavına giren 101 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin tamamı Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet ortaokulundan mezundur. Katılımcılar arasında erkek öğrencilere fazladır (n=54, %53.5). Sosyo-ekonomik düzey açısından katılımcıların 45'i (%44.6) düşük, 32'si (%31.7) orta ve 25'i (%23.8) iyi olarak kendilerini nitelemektedir.

Araştırmanın verileri, ilgili okulun kayıtlarından elde edilmiştir. Öğrencilerin LGS Fen Bilimleri başarılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-testi, sosyo-ekonomik durum değişkenine göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi ve LGS Fen Bilimleri başarıları ile ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Fen Bilimleri ders puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bu çalışmada anlamlılık katsayısı .05 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda öğrencilerin LGS Fen Bilimleri netlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(99) = 1.768$, $p>.05$). Diğer taraftan sosyo-ekonomik durum temelinde öğrenci netleri arasındaki farklılaşma incelendiğinde, anlamlı farklılıklar göze çarpmıştır ($F(2–98)=8.391$, $p\leq 0.05$). Gerçekleştirilen LSD testine göre iyi (M=8.98) ekonomik düzeye sahip öğrencilerin LGS fen testi netleri orta (M=4.50) ve düşük (M=3.33) ekonomik düzeye sahip öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek iken orta ve düşük ekonomik düzeye sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Son olarak gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi, LGS Fen Bilimleri netleri ile ortaokul 6 ($r = .75$), 7 ($r = .73$) ve 8. ($r = .45$) sınıf Fen Bilimleri not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur ($p>.05$).

Anahtar Kelimeler: liselere geçiş sistemi, fen bilimleri, başarı

Kaynakça

Balbağ, M. Z., Leblebicier, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye içeriğinde fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 12-23.

Çakıcı, Y. ve Girgin, E. (2012). İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 87-110.

Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13), 70-79.

MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

MEB. (2022). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*, Ankara.

TTKB. (2018). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. 14.04.2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf adresinden alındı.

Plastikler Konusuna Yönelik Geliştirilen Kavram Karikatürlerinin Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ayşe Altıntaş

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Ahmet Tekbıyık

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilimsel bir temele dayanan ve sosyal yönüyle toplumları ilgilendiren bununla birlikte belirsizlikler de taşıyan sosyobilimsel konular (Sadler, 2004) son yıllarda öğrencilerin karar verme ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrenme ortamlarında yer almaktadır. Sosyobilimsel konular günlük hayatta karşılaşın olay veya durumlarla ilgilidir (Gürbüzkol ve Bakırcı, 2020). Sosyobilimsel konular, yapılandırılmamış açık uçlu cevaplar içeren çok yönlü bakış açısına sahip, tartışmalı problemlerden oluşmaktadır (Sadler ve Zeidler, 2005). Sosyobilimsel konulara ilişkin karar verme süreci pek çok faktörü içerisinde barındırır ve konu hakkında çözüm bulmak çok yönlü düşünmeyi gerektirir. Kavram karikatürleri öğrencilerin bir konu hakkındaki kavramsal yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan etkili araçlardan biri olarak literatürde yer almaktadır. Sosyobilimsel konuların kavram karikatürleriyle bütünleştirilmesi yoluyla özellikle öğrencilerin karar verme ve muhakeme becerilerinin harekete geçirilmesi için öğretim sürecinde kullanılabilecek materyal eksikliğinin giderilmesine katkı sağlanabileceği öngörülmektedir. Yaşadığımız tüketim çağında kullanımı konusunda toplumda ikilemler oluşturan plastikler konusunu da bir sosyobilimsel konu olarak ele almak mümkündür. MEB Seçmeli Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programında da "Yaşamımızdaki Plastikler" başlığıyla önerilen etkinlikler arasında yer alan plastikler konusu gerek bireyleri gerekse toplumları etkileyen önemli bir konudur. Plastikler konusunu değerlendirmede öğrencilerin çok boyutlu düşünmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada plastikler konusuna yönelik geliştirilen kavram karikatürlerinin uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışmada öncelikle plastikler konusuyla ilgili kavram karikatürlerinin geliştirilmesi sürecinde Atasoy vd. (2020) tarafından önerilen sosyobilimsel konularda argümantasyona dayalı kavram karikatürü geliştirilme modeli izlenmiştir. Bu kapsamda geliştirilen kavram karikatürleri yedi fen bilimleri öğretmeni ve beş fen bilimleri eğitimcisi akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar, Atasoy vd. (2020) tarafından geliştirilen "Sosyobilimsel Konularda Argümantasyona Dayalı Kavram Karikatürlerini Değerlendirme Formu" aracılığıyla karikatürlerle ilgili görüşlerini bildirmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Sosyobilimsel Konularda Argümantasyona Dayalı Kavram Karikatürlerini Değerlendirme Formu" karikatürlerin nicel olarak puanlanmasını sağlayan bir analitik rubrik ve uzmanların görüşlerini bildirdikleri açık uçlu bölümden oluşmaktadır. Uzman görüşlerine göre her bir kavram karikatürünün ortalama puanının; problemin sunumu, dil kullanımı, ilgi çekicilik, düzen, görsel tasarım, sosyobilimsel konularla ilişki, argümantasyon ve informal muhakeme boyutlarında 2.4 ile 3.0 arasında değiştiği belirlenmiştir. Açık uçlu bölümde ise uzmanların çoğunlukla karikatürlerdeki diyologların anlaşılırlığı, cümlelerin uzunluğu ve arka planda kullanılan görsellerin çeşitlendirilmesi, boyutlarının ve renklerinin düzenlenmesi konularına vurgu yaptıkları görülmüştür. Uzman görüşlerine göre karikatürler revize edilerek son şekli verilmiştir. Sonraki süreçte karikatürlerin 7. sınıf öğrencilerine uygulanarak etkililiğinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel Konular, Kavram Karikatürü, Plastikler

Kaynakça

Atasoy, Ş., Çalık, M., Camcı-Erdoğan, S., Yılmaz-Tüzün, Ö., Tekbıyık, A. ve Atasoy, E. (2020). *Argümantasyona dayalı kavram karikatürleriyle bilim sanat merkezi ögrencilerinin ve velilerinin sosyobilimsel konu algılarının ve karar verme stratejilerinin geliştirilmesi* (Proje No. 117K137). TÜBİTAK, ULAKBİM web sitesinden erişilen adres: https://app.trdizin.gov.tr/proje/TWpFMU16TXo/argumantasyona-dayali-kavram-karikaturleriyle-bilim-sanat-merkezi-ogrencilerinin-ve-velilerinin-sosyobilimsel-konu-algilarinin-ve-karar-verme-stratejilerinin-gelistirilmesi.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *41*(5), 513-536.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *42*(1), 112-138.

Gürbüzkol, R., & Bakırcı, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 870-893.

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

Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Dijital Hikâye Tasarımının Çeşitli Kavramlar Üzerine Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bir Ön Çalışma

Merve Nur Çakı
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Aylin Çam
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çağımız 21.yy, çağdaş dünya standartlarının bir gereği olarak teknoloji kullanımının oldukça fazla olduğu bir dönemdir (Henriksen, Mishra ve Fisser, 2016). Teknolojinin sürekli ilerleme halinde olması farklı yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Bu yenilikler özellikle eğitim ve öğretim alanlarında çeşitli teknolojik materyallerin kullanımı ile kendisini göstermektedir (Özer-Taylan, 2020). Teknolojik materyaller her alanda olduğu gibi fen bilimlerinde de sıklıkla kullanılmaktadır. Fen eğitiminde kullanılan teknolojik materyallerden biri olan dijital hikâyeler; normal hikâye anlatımına ses, video ve görsel öğelerin birlikte kullanıldığı, bireyin yaratıcılığını ve eleştirelliğini ortaya çıkaran materyallerdir (Robin, 2008; Lambert ve Hessler, 2018).

Bu çalışma dijital hikâye kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel epistemolojik inançları ve bilimsel değerlere eğilimleri üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmaktadır. Çalışmada dijital hikâyeler Storyjumper programında, Jakes ve Brennan (2005) tarafından belirlenen yazma, senaryo geliştirme, hikâye tahtası oluşturma, kaynakları (ses kaydı, resim, fotoğraf, müzik vb.) kullanma, yaratma ve paylaşma adımlarına göre hazırlanmıştır. Hikâyelerde resim, fotoğraf gibi görsel öğelerin kullanımı program içi görsellerden ve telif hakkının olmadığı sitelerden sağlanmıştır.

Günümüzde teknolojiyi kullanabilen bireylere ihtiyaç olmasından dolayı bu çalışmada öğrencilerin sanal ortamda dijital hikâye hazırlamaları, hazırladıkları bu hikâyelere çeşitli görseller, müzik, ses kaydı, resim gibi bileşenler ile etkileşimli hale getirmeleri beklenmektedir. Dijital hikâyeler ile öğrenciler sınıf içinde işbirlikli olarak çalışarak önceden kazandıkları becerileri geliştirmenin yanında yeni becerilerde kazanmış olacaklardır.

Bu çalışma ile dijital hikâyelerin öğrencilere neler kazandırdığı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı veya nasıl bir etkisinin olduğu, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç ve bilimsel değerler üzerine nasıl bir gelişimin olduğuna dair sonuçlara ulaşılacaktır. Bunun yanında öğrencilerin yazma, bilgisayar kullanımı, dijital bir materyal kullanma gibi becerilerde kazanması beklenmektedir.

Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin pilot çalışmasıdır. Çalışmanın amacı; dijital hikâye kullanımı ile yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları, fen bilimleri dersi akademik başarıları ve bilimsel değerlere eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Çalışma kapsamında uygulamalar tamamlanmak üzeredir. Sunuma kadar analizler tamamlanacak ve çalışma sonucunda elde edilen tüm bulgular detaylı bir şekilde yorumlanarak çalışma tamamlanacaktır.

Yöntem

Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel verilerin toplanarak birlikte kullanılması esasına dayanan, araştırılacak olan bir durumun tüm yönleriyle ve ayrıntılı bir şekilde çalışmaya çoklu veri sağlayan bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Plano Clark, 2006; Tashakkori ve Creswell, 2007).Çalışmanın örneklemini pilot uygulama kapsamında bir ortaokulun 11 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmada nicel verilerin toplanmasında ilk olarak öğrencilerin dijital hikâye kullanımı ile bilimsel epistemolojik inançlarındaki gelişimi tespit edebilmek adına Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Epistemolojk İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Daha sonra kullanılan bir diğer ölçek ise Herdem ve Ünal (2020) tarafından geliştirilen Bilimsel Değerlere Eğilim Ölçeğidir. Ölçek 27 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada EBA veritabanı üzerinden alınan saf madde ve karışımlar ünitesine ait bir test akademik başarı testi olarak kullanılmıştır. Ölçeklerin çalışmada kullanılabilmesi için ölçek sahiplerinden mail yoluyla gerekli izin de alınmıştır. Bu ölçekler ve başarı testi ön test ve son test olarak öğrencilere uygulanmıştır.

Çalışmada nitel verilerin toplanmasında ise öğrencilere 3 sorudan oluşan yansıtıcı günlükler hazırlatılmıştır. Daha sonra ise hazırlanan dijital hikâyeler; Robin (2008) tarafından belirtilen dijital hikâye bileşenleri dikkate alınarak oluşturulan bir rubrik ile değerlendirilecektir. Pilot uygulama bitmek üzere olup kongre sunum tarihine kadar analizler yapılarak elde edilen tüm bulgular detaylı olarak yorumlanacaktır. Çalışmanın nicel verileri SPSS 22 paket programı ile analiz edilecektir. Nitel veriler ise içerik ve betimsel analiz ile çözümlenecektir.

Uygulama Süreci

Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinin pilot çalışması olup halen devam etmektedir. Pilot uygulama bir ortaokulun 11 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmektedir. Çalışmanın ilk haftasında öğrencilere dijital hikâyenin ne olduğu, nasıl hazırlanacağı ve hikâyelerin hazırlanacağı Storyjumper programının tanıtımı yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere uygulamadan önce ön test olarak "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği", "Bilimsel Değerlere Eğilim Ölçeği" ve saf madde ve karışımlar ünitesine ait bir başarı testi uygulanmıştır. Öğrenciler 3-4 kişilik gruplar halinde ilgili konu ve kazanımlar dâhilinde her hafta dijital hikâyelerini yazmaktadırlar. Öğrenciler her hafta dijital hikâyelerinde kullanacakları bilgileri de araştırarak ön hazırlık yapmaktadırlar. Daha sonra grup olarak hikâyeler hazırlandıktan sonra her hafta öğrencilere bireysel olarak üç sorudan oluşan bir yansıtıcı günlük hazırlatılmaktadır. Hazırlanan dijital hikâyeler de rubrik ile değerlendirilmektedir. Çalışma bitiminde öğrencilere son test olarak "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği", "Bilimsel Değerlere Eğilim Ölçeği" ve saf madde ve karışımlar ünitesine ait başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler çalışma sonunda kongre sunum tarihine kadar analiz edilip yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın bitiminde öğrencilerin dijital hikâye hazırlamaya bağlı olarak fen bilimleri dersinde akademik başarılarının artması, epistemolojik inançlarının gelişmesi, yaratıcılık, eleştirellik gibi bilimsel değerlerinin gelişmesi beklenmektedir.

Bunun yanında öğrencilerin dijital hikâyeler ile bilgisayar kullanımı, yazma gibi temel becerilerinde gelişmesi beklenen sonuçlar arasındadır. Yirmi birinci yüzyılda dijital materyallerin kullanımı eğitim ile teknolojiyi bir araya getirmesinden dolayı bilimsel süreç ve 21.yy becerilerine sahip bireylerin de ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır (Olszewski ve Crompton, 2020). Bu çalışmada da öğrencilerin dijital hikâyeler ile konuya eleştirel yaklaşmaları, sorgulamaları, bilgiyi üretip ürettiği bilgiyi kullanmaları, günlük yaşamı fen bilimleri ile entegre edebilmeleri beklenmektedir. Dijital hikâyeler ile öğrencilerin fen kavramlarını eğlenerek ve kalıcı bir şekilde öğrenmesi de beklenmektedir. Çalışmanın analizleri, kongre tarihine kadar hazırlanarak çalışma tamamlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikâye, Fen bilimleri, Yedinci sınıf

Kaynakça

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). Understanding mixed methods research. *Designing and conducting mixed methods research*, 1-19.

Deryakulu, D. ve Bıkmaz, H. F. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *2*(4), 243-257.

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Journal of Educational Technology & Society*, *19*(3), 27-37.

Herdem, K. ve Ünal, İ. (2020). Bilimsel değerlere yönelik eğilim ölçeğinin geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pedagojide Araştırma* , *10* (2), 108-120.

Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. *Retrieved January*, *16*, 2011.

Lambert, J., & Hessler, B. (2018). Digital storytelling: Capturing lives, creating community (5th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351266369

Olszewski, B., & Crompton, H. (2020). Educational technology conditions to support the development of digital age skills. *Computers & Education*, *150*, 103849.

Özer-Taylan, G.(2020). Dijital okuryazarlık: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler. Şeref Sağıroğlu, Halil İbrahim Bülbül, Ahmet Kılıç ve Mustafa Küçükali (Ed.). *Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı* içinde (s. 375-406). Ankara:Nobel Yayıncılık.

Pomeroy, D. (1993). Implications Of Teachers' Beliefs About The Nature Of Science: Comparison Of The Beliefs Of Scientists, Secondary Science Teachers, And Elementary Teachers. *Science Education*, *77*(3), 261-78.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory Into Practice, 47(3), 220-228.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research, 1*(1), 3-7.

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Motivasyonlarına Etkisi

Ayşegül Çiçekdağ
Çukurova Üniversitesi

Özgecan Taştan Kırık
Abd Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

COVID-19 pandemisiyle beraber eğitimin çevrimiçi ortamlarda da verilmesi zorunlu bir hale gelmiştir. Pandemi nedeniyle dönem ortasında sınıf etkinliklerinin hızlı bir şekilde çevrimiçi formata dönüştürülmesi gerekmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının sorumluluğunu fazlasıyla alan öğretmenleri, bunu en iyi şekilde nasıl yerine getirebileceklerine yönelik endişeler sarmıştır. Bazı araştırmacılar acil uzaktan eğitim ile öğrencilerin öz-yeterlik ve motivasyonlarının etkilendiğini bildirmiştir (Kosycheva & Tikhonova 2021). Motivasyonun davranışı ve başarıyı etkileyen önemli bir anahtar faktör olduğu bilinmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Ryan ve Deci (2000) harekete geçmek için hiçbir dürtü ya da ilham hissetmeyen bir kişiyi motive edilmemiş olarak nitelendirirken, bir amaca doğru enerjilenen veya harekete geçen kişiyi motive edilmiş olarak kabul etmektedir. Çevrimiçi işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin katılımı, etkileşim sıklığı, motivasyonu ve tartışma kalitesini önemli ölçüde arttırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bliss & Lawrance, 2009; Yoshida vd., 2014). Stacey (2007), çevrimiçi öğrenme ortamınının, işbirliğine dayalı grup öğrenimini mümkün kılacak ve uzaktan eğitimin doğasını özerk, izole bir deneyimden potansiyel olarak sosyal yapılandırmacı bir ortama değiştirecek etkileşimli bir ortam olabilme potansiyelinden bahsetmektedir. Quinn (2006), işbirlikli öğrenmenin motivasyonu artırdığı durumları: (a) derste öğrencilerin daha fazla kontrol sahibi olmaları, (b) pasif bir öğrenci olmak yerine aktif olmaları, (c) sosyal etkileşimi sağlamaları, (d) öğrencilerin işbirlikli öğrenmeyi eğlenceli bulmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında da öğretmen–öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi kullanılarak öğrencilerin derse olan motivasyonu artırılmaya çalışılmaktadır. Bir grupta arkadaşların varlığı öğrenmede karşılıklı motivasyonu arttırabilir; öğrencileri göreve iyi hazırladıkları için zorlukları, karşılıklı saygıyı, fikirleri aşmak için birbirlerine yardımcı olabilirler ve öğrenme sırasında dikkatli olabilirler (Sulisworo ve Suryani, 2014). Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitiminde motivasyona odaklanılmıştır. Öğretmen adayları, motivasyonun önemli bir bileşeni olan öz-yeterliklerinin arttırılması yoluyla daha etkili sınıf yönetimi sağlayabilirler. Motivasyon ve öğrenmenin duyuşsal boyutlarının desteklenmesiyle öğretmenlerin güvenlerinde önemli artışlar olmaktadır (Corrigan & Taylor, 2004). Çevrimiçi ortamda kullanılan işbirlikli öğrenme ile fen bilimleri öğretmen adaylarının motivasyonlarının arttırılabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının eğitiminde çevrimiçi işbirlikli öğrenmenin duyuşsal alan davranışlarına etkilerine ilişkin araştırmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme, öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler üzerine yapılan araştırmaların gözden geçirilmesinin ardından kullanılabilecek iyi bir strateji olarak görülmüştür (Goldberg vd., 2001). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı çevrimiçi işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilimleri öğretmen adaylarının motivasyonlarına etkisini incelemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda *"Çevrimiçi işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilimleri öğretmen adaylarının motivasyonları üzerine etkisi nedir?"* sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma, Fen Öğretimi II dersi kapsamında; kontrol grubunda 26, deney grubunda 28 olmak üzere toplamda 54 fen bilgisi 3. sınıf öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın kontrol grubunda çevrimiçi ortamda büyük sınıf tartışması kullanılırken, deney grubunda ise çevrimiçi ortamda işbirlikli öğrenme kullanılmıştır. Her iki grupta da dersin içeriğinde yer alan araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretim stratejisi, argümantasyon, kavram karikatürleri, simülasyonlar ve tahmin et-gözle-açıkla stratejisi kullanımını temel alan uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Grupları kıyaslamak üzere ön-test ve son-test olmak üzere öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ölçmek için Pintrich vd. (1991) tarafından geliştirilen Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Ölçeği (ÖGSÖ) [Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ] kullanılmıştır. Ölçek "Güdülenme" ve "Öğrenme Stratejileri" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Güdülenme Ölçeği; *değer* ana bileşeninde yer alan içsel hedef düzenleme (İHD), dışsal hedef düzenleme (DHD) ve görev değeri (GD); *beklenti* ana bileşeninde yer alan öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik algısı (ÖPÖA), öğrenmeye ilişkin kontrol inancı (ÖİKİ) ve *duyuşsal* ana bileşende yer alan sınav kaygısı (SK) faktörlerinden oluşmaktadır. Güdülenme Ölçeği'nin İngilizce formu için uyum indeksleri X 2/df = 3.49; GFI = 0.77 ve RMR = 0.07 olarak verilmiştir. İngilizce ölçek için güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha) ise İHD, DHD, GD, ÖİKİ, ÖPÖA ve SK için sırasıyla şöyledir: 0.74, 0.62, 0.90, 0.68, 0.93 ve 0.80. Ölçeği Türkçe'ye Sungur (2004) uyarlayarak, geçerlilik ve güvenirliğini ölçmüştür. Güdülenme Ölçeği'nin Türkçe formu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bulunan

uyum endeksleri X2 /df = 5.3, GFI = 0.77 ve RMR = 0.11 olarak verilmiştir. Güvenirlik katsayıları ise İHD, DHD, GD, ÖİKİ, ÖPÖA ve SK için sırasıyla 0.73, 0.54, 0.87, 0.62, 0.89 ve 0.62'dir.

Gruplar, çalışmanın başında benzer olup olmadıklarını görmek amacıyla ön test ÖGSÖ'nün alt boyutları açısından ve müdahalenin etkilerini incelemek amacıyla da son test ÖGSÖ'nün alt boyutları açısından kıyaslanmıştır. Tip 1 hatayı önlemek adına Bonferonni düzeltmesi yapılmış ve alfa düzeyi bağımlı değişken sayısı olan altıya bölünerek 0.0083 alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön test GD puanları normal dağılımı sağlamadığından gruplar Mann-Whitney U ile kıyaslanmış ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U= 234.0, z= -2.258, p=0.024). Diğer alt boyutların ön test verileri ise bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve benzer şekilde gruplar arasında İHD [t(52)=1.588, p=0.118], DHD [t(52)=0.012, p=0.99], ÖİKİ [t(52)=1.253, p=0.216], ÖPÖA [t(52)=0.156, p=0.876] ve SK [t(52)=-1.825, p=0.074] puanları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Son test ÖGSÖ'nün alt boyutları açısından alınan puanlar ise bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve gruplar arasında İHD [t(52)=2.346, p=0.023], DHD [t(35.45)=-0.662, p=0.513] ve ÖİKİ [t(52)=-0.547, p=0.587] açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken GD [t(52)=3.918, p=0.000], ÖPÖA [t(52)=5.412, p=0.000] ve SK [t(44.23)=3.86, p=0.000] açısından farklılık olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada çevrimiçi ortamda işbirlikli öğrenmenin büyük sınıf tartışmasına oranla motivasyonu arttırdığı sonucuna varılabilir (Kırık ve Boz, 2012; Sugino, 2021; Yoshida vd., 2014). Alt boyutlardan GD puanlarındaki anlamlı farklılık, çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarının yürütüldüğü öğrencilerin uygulanan etkinlikleri daha ilginç, önemli ve faydalı bulduğunu gösterir. ÖPÖA'nın daha fazla artması, işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin görevi başarmayla ilgili yüksek performans beklentisi ve öz-yeterliliğe sahip olduklarını gösterir. Diğer yandan deney grubu öğrencilerinin daha yüksek sınav kaygısına sahip olması kaygıyla ilgili duyuşsal ve fizyolojik uyarılmalara daha fazla sahip olduklarını düşündürmektedir (Pintrich vd., 1991).

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi işbirlikli öğrenme, motivasyon , öğretmen adayları

Kaynakça

Bliss, C. A., & Lawrence, B. (2009). Is the whole greater than the sum of its parts? A comparison of small group and whole class discussion board activity in online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 13*(4), 25-39.

Corrigan, G., & Taylor, N. (2004) An explanatory study of the effect a selfregulated learning environment has on pre-service primary teachers' perceptions of teaching science and technology. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 45–62.

Goldberg, K., Foster, K., Maki, B., Emde, J., & O'Kelly, M. (2001). Improving Student Motivation through Cooperative Learning and Other Strategies.

Kırık, Ö. T., & Boz, Y. (2012). Cooperative learning instruction for conceptual change in the concepts of chemical kinetics. *Chemistry Education Research and Practice, 13*(3), 221-236.

Kosycheva, M. A., & Tikhonova, E. V. (2021, January). Students' self-efficacy and motivation in emergency remote learning. In *2021 12th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning* (pp. 157-162).

Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., & Muukkonen, H. (1999). Computer supported collaborative learning: A review. CL-Net Project.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40.

Pintrich P. R., Smith D. A. F., Garcia T., & McKeachie W. J., (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Tech Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.

Quinn, P. (2006). *Cooperative learning and student motivation* (Yüksek Lisans Tezi). State University of New York College. Retrieved from: http://hdl.handle.net/20.500.12648/5471

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Stacey, E. (2007). Collaborative learning in an online environment. *International Journal of E-Learning & Distance Education,* 14(2), 14-33.

Sugino, C. (2021). Student perceptions of a synchronous online cooperative learning course in a japanese women's university during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, *11*(5), 1–19.

Sulisworo, D., & Suryani, F. (2014). The effect of cooperative learning, motivation and information technology literacy to achievement. *International Journal of Learning & Development*, 4(2), 58-64.

Tsai, C. W. (2010). Do students need teacher's initiation in online collaborative learning?. *Computers & Education*, 54(4), 1137-1144.

Yoshida, H., Tani, S., Uchida, T., Masui, J., & Nakayama, A. (2014). Effects of online cooperative learning on motivation in learning Korean as a foreign language. *International Journal of Information and Education Technology*, *4*(6), 473-477.

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerine Etkisi

Ayşegül Çiçekdağ
Çukurova Üniversitesi

Özgecan Taştan Kırık
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

COVID-19 pandemisinin gerek dünyada gerekse Türkiye'de göstermiş olduğu etkinin bir sonucu olarak çevrimiçi eğitimin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin endişeler ortaya çıkmıştır. Bu endişeler çevrimiçi eğitime nasıl adapte olunacağı ve çevrimiçi eğitimin gerektirdiği ilgili sorumlulukların nasıl etkili bir şekilde üstlenileceğidir (Hung ve Chou, 2015). Çevrimiçi eğitimde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, eğitimin kalitesini arttırmada kullanılan yöntemlerden biri de işbirlikli öğrenmedir. Çevrimiçi işbirliği, geleneksel sınıf içi işbirliğine dayalı öğrenmenin bilgisayar aracılı versiyonudur (Ku, Tseng ve Akarasriworn, 2013). İşbirlikli öğrenme ortamlarında bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerine ne kadar katkı sağlayabildikleri ve kendilerini bu konuda ne kadar yeterli gördükleri önem arz etmektedir. Öğretmenlerin "yeterlik duygusu", öğretmenlerin öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduklarına ne ölçüde inandıklarını ifade eder (Ashton, 1984). Özel alanlardan biri olan fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin fen öğretimini etkili ve verimli bir şekilde yapabileceklerine ve öğrencinin başarısını artırabileceklerine yönelik kendi yetenekleri hakkındaki yargı ve inançları olarak tanımlanmaktadır (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2005; akt. Denizoğlu, 2008). Enochs & Riggs (1990)'in yaptığı araştırmada öz-yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının fen öğretiminde etkinlik yapma eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmacılar fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancının, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde aldıkları fen dersleri ile ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Böylelikle eğitimcilerin, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının farkında olmalarını sağlaması; kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentileriyle ilgili olumlu tecrübeler edinmeleri için ise öğretimde öğrenci aktifliği sağlayan ders planları yapmaları gerektiği savunulmuştur. Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretmeye yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olması, onların öğrenci merkezli ve çağdaş öğretim yöntemlerini tercih etmesi ile ilişkilendirilebilir. Clift ve Brady (2005), öğretmen eğitim programları tasarlanırken, fen öğretim yöntemleri derslerinin geleneksel anlatım yönteminden ziyade etkileşimli, işbirliğine dayalı ve özgün öğretim deneyimler içermesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu yöntemlerden biri olan işbirlikli öğrenmenin fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretmeye yönelik öz-yeterliklerini arttırdığına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Cinici, 2016; Scharman ve Orth Hampton, 1995). Nitekim Francescato vd. (2006) yaptıkları çalışmada bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenme ortamlarınında yüz yüze işbirlikçi öğrenme ortamları kadar öz yeterliliği etkilediklerini ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinden sonra çevrimiçi öğretimin sıklıkla uygulanması ihtiyacı göz önüne alındığında, çevrimiçi ortamda işbirlikli öğrenme uygulamalarının fen öğretmen adaylarının fen öğretme öz-yeterliklerini nasıl etkilediğinin araştırılması önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı çevrimiçi işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterliklerine etkisini incelemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda *"Çevrimiçi işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterliklerine etkisi nedir?"* sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmada yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma, Fen Öğretimi II dersi kapsamında; kontrol grubunda 26, deney grubunda 28 olmak üzere toplamda 54 fen bilgisi 3. sınıf öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın kontrol grubunda çevrimiçi ortamda büyük sınıf tartışması yöntemi kullanılırken, deney grubunda ise çevrimiçi ortamda işbirlikli öğretim yöntemi kullanılmıştır. Her iki grupta da dersin içeriğinde yer alan araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretim stratejisi, argümantasyon, kavram karikatürleri, simülasyonlar ve tahmin et-gözle-açıkla stratejisi kullanımını temel alan uygulamalar gerçekleştirilmiştir Grupları kıyaslamak üzere ön-test ve son-test olmak üzere Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği [Science Teaching Efficacy Belief Form-B (STEBI-B)] kullanılmıştır. Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen ve 5'li Likert formatında, 23 maddeden oluşan ölçeğin Fen Öğretiminde Kişisel Öz-Yeterlik inancı (FÖKÖY) ve Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi (FÖSB) olmak üzere iki altboyutu bulunmaktadır. FÖKÖY ve FÖSB'in Cronbach Alpha güvenirlik değerleri sırasıyla 0.76 ve 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçek Türkçe'ye Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2004) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunda elde edilen güvenirlik katsayıları FÖKÖY için 0.72, FÖSB için ise 0.70 bulunmuştur.

Gruplar, ön ve son test STEBI-B'nin alt boyutları açısından kıyaslanmıştır. Tip 1 hatayı önlemek için Bonferonni düzeltmesi yapılmış ve Alfa değeri ikiye bölünerek 0.025 alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney grubunun ön test FÖSB puanları normal dağılımı sağlamadığından gruplar Mann Whitney U ile kıyaslanmış olup gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (U= 351.0, z= -0.226, p=0.821). Ön test FÖKÖY puanları ise ANOVA ile analizi edilmiş ve gruplar arasında bir anlamlı farklılık görülmemiştir, F(52)= 2.474, p=0.122. Son test FÖSB ve FÖKÖY puanları ANOVA ile analiz edilmiş olup gruplar arasında FÖSB puanları açısından anlamlı bir fark görülürken [F(52)= 15.264, p=0.000, η2=0.227], FÖKÖY puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [F(52)= 1.484, p=0.229, η2=0.028] . Bu bulgulara dayanarak çevrimiçi ortamda işbirlikli öğrenme yöntemini kullanan öğrencilerin büyük sınıf tartışması kullanan öğrencilere oranla sonuç beklentisinin yüksek olduğu söylenebilir. Scherman ve Orth Hampton (1995) işbirlikli öğrenme deneyimlerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi sonuç beklentilerini geliştirebileceği sonucuna varmışlardır. Aynı doğrultuda çevrimiçi öğrenme ortamlarında da işbirlikli öğrenme yönteminin öz yeterlik inancının sonuç beklentisini arttırdığı düşünülmektedir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öz yeterliliği üzerinde pozitif yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi işbirlikli öğrenme, fen öğretimine yönelik öz-yeterlik

Kaynakça

Ashton, P. (1984). *Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32.

Cinici, A. (2016). Pre-service Teachers' Science Teaching Self-efficacy Beliefs: The Influence of a Collaborative Peer Microteaching Program. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *24*(3), 228–249.

Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report ofthe AERA panel on research and teacher education* (pp. 309–424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics,* 90(8), 694-706.

Francescato, D., Porcelli, R., Mebane, M., Cuddetta, M., Klobas, J., & Renzi, P. (2006). Evaluation of the efficacy of collaborative learning in face-to-face and computer-supported university contexts. *Computers in human behavior*, *22*(2), 163-176.

Hung, M. L., & Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers & Education*, 81, 315-325.

Ku, H. Y., Tseng, H. W., &; Akarasriworn, C. (2013). Collaboration factors, teamwork satisfaction, and student attitudes toward online collaborative learning. *Computers in Human Behavior,* 29(3), 922- 929.

Scharmann, L. C., & Orth Hampton, C. M. (1995). Cooperative learning and preservice elementary teacher science self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, *6*(3), 125–133.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yer Bilimi Dersi Bağlamında Okul Dışı Öğrenme Etkinliğine İlişkin Görüşleri: Jeoloji Müzesi Örneği

Fatma Önen Öztürk
Marmara Üniversitesi

Oya Ağlarcı Özdemir
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yer bilimi konusu ve kavramları insan hayatındaki önemli başlıklardan biri olmasına karşın, konu/kavram bağlamında gerek öğrencilerin gerekse toplum içerisinde yaşayan bireylerin oldukça yetersiz bilgi birikimine sahip oldukları görülmektedir (Bitlisli, 2014; Demirkaya & Karacan, 2016). Özellikle son dönemlerde ülkemizde ve farklı ülkelerde yaşanan doğal olaylardan biri olan depremler ve beraberindeki çeşitli yaşamsal olaylar yer bilimine ve ilgili kavramlara yönelik ilgiyi de arttırmıştır. Buna karşın yer bilimi dersinin konu başlıklarından biri olan depremlere ve diğer konularına ilişkin kavramsal öğrenmenin yetersiz olduğu görülmektedir (Bingül, 2006; Bulut, 2014; Cin, 2010). Daha ön planda yer alan depremler bağlamında özelleşen yer bilimi dersi kavramları esasen çok daha derin bir bilgi birikimine ve geçmişine sahiptir. Yer bilimleri, yaşadığımız dünya ile ilintilidir ve eylemlerimizin dünyayla nasıl etkileşime girdiğiyle ilgili bilgiler sunmaktadır. Yer bilimlerini öğrenmek, birçok ölçekte karmaşık sistemler ve bu sistemlerin birbirleriyle ve insanlarla olan etkileşimleri hakkında bilgi edinmektir. Yerbilimine ilişkin konuları öğrenmek, genellikle dünyanın okyanuslarını, atmosferini, kara yapısını, iç kısmını ve yörüngesini birbirine bağlayan süreçler hakkında düşünmeyi öğrenmek anlamına gelmektedir (Orion ve Ault Jr, 2013). Ülkemizde, Dünya'nın oluşumuna ilişkin teoriler, levha tektoniği, mineraller, kayaçlar, toprak oluşumu, yeryüzündeki su kaynakları ve iklim sistemleri gibi pek çok geniş konu başlığını içeren yer bilimi dersi özellikle coğrafya ve sosyal bilgiler alanları ile ilişkilendirilmekte (Bulut, 2014; Sever vd., 2009; Turan, 2002); bu bağlamda fen öğretmen adayları açısından daha geri planda kalan bir öğrenme alanı olarak kalabilmektedir. Dersin teorik olarak sahip olduğu içerik de öğrencileri daha çok ezbere yönlendirmesi bağlamında öğrenme sürecine olumsuz katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve derse yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkileyebileceği düşünülen okul dışı bir öğrenme ortamı ile zenginleştirilmesi hedeflenmiştir.

Müzeler; toplumun farklı kesimlerinden insanlar için kültürel birikimi arttırma, eğlendirme, bilgilendirme, zaman geçirme gibi amaçlara hizmet etmesinin yanı sıra aynı zamanda bir çalışma ve eğitim-öğretim ortamı niteliği taşımaktadır (Reis vd., 2014). Müzeler görsel olarak her yaştan ve eğitim seviyesinden kişinin ilgisini çekebilecek özelliktedir (Pasquaré Mariotto ve Venturini, 2017) ve bilgi verme noktasında yardımcı, önemli eğitsel kurumlar arasındadır (Hooper-Greenhill 1999). Bu doğrultuda ülkemizdeki çeşitli müzelerde de farklı yaş gruplarından öğrenciler için özel tasarlanmış müze gezileri düzenlenmekte ve öğrenciler müzedeki çeşitli etkinliklere katılarak öğrenme deneyimlerini arttırma fırsatı bulmaktadır. Farklı dersler ve konularda işlenen çeşitli teorik konular, müze deneyimleri ile öğrenciler açısından daha ilgi çekici hale gelmektedir. Örneğin birçok öğrenci öğrencilik hayatı boyunca, tarih dersi kapsamında yaşadığı ildeki tarih ve arkeoloji müzelerini, fen dersleri kapsamında doğa ve çevre müzelerini ziyaret etmiştir. Bu doğrultuda önemli noktalardan biri ise, bu ziyaretlerin belli bir amaca hizmet eden ve planlı etkinlikler şeklinde düzenlemesi gerekliliğidir. Bu amaçla, öğretmen eğitiminde de okul dışı öğrenme etkinlikleri bağlamında müze gezileri önemli bir amaca sahiptir. Öğretmen adaylarının müze gezilerine ilişkin görüşlerini ve müze gezilerinin ilgili derslerde kavramsal anlamalarına ilişkin etkisini tespit etmek, üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Bu durumdan hareketle, araştırma sorusunu "fen bilgisi öğretmen adaylarının yer bilimi dersinde kapsamında gerçekleştirdikleri jeoloji müzesi gezisine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile yapılmıştır. Araştırmaya İstanbul'da bulunan bir üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfında öğrenim görmekte olan 15 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve müze gezisine ilişkin görüşleri belirlemeyi hedefleyen 5 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Açık uçlu sorularda öğretmen adaylarının kavram öğretimine ilişkin görüşleri, müze gezisinde ilgilerini çeken bölümlerin neler olduğu, müze gezisinin yerbilimi dersine yönelik bakış açılarını etkileme durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının kavram/konu öğretimine katkısının belirleyebilmek amacıyla daha genel nitelikli bir soru da yöneltilmiştir. Soruların analizi nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Analizin güvenirliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müze gezisine ilişkin görüşlerin ve müze gezisi sürecindeki deneyimlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının müze gezisine ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları müze gezisinde teorik olarak edindikleri bilgileri görsel olarak gördüklerini, bu nedenle dersin gündelik hayatla olan ilişkisini daha iyi kurabildiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonucun yanı sıra öğretmen adayları konu/kavram öğretiminde gezi gibi okul dışı öğrenme etkinliklerinin uygulanmasının bilgileri somutlaştırma açısından oldukça etkili olduğunu, ayrıca dersin daha eğlenceli hale getirilmesine de katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları müzede yer alan resim, video, fosil, kayaç ve mineral türleri gibi farklı görsellerin oldukça ilgi çekici olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmen adayları müze gezisinde gündelik yaşamdaki maddelerin hangi minerallerden yapıldığı, magmanın sıcaklıkla geçirdiği evrim, minerallerin şekil ve görünüşleri gibi derste görmedikleri çeşitli konu başlıklarını öğrendiklerini de belirtmişlerdir. Bulgular doğrultusunda fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında çeşitli öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, informal öğrenme, Yer bilimi, Fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Bingül, D. & Çavaş, B.(12-13 Nisan 2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deprem konusundaki kavram yanılgıları üzerine bir araştırma. Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler Kongresi. İstanbul Aydın Üniversitesi yayınları, 89-95.

Bitlisli, N. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafî kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanılgıları (Bayburt örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Giresun.

Bulut, N. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünyanın yapısı konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 70-81.

Demirkaya, H., & Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 38-57.

Hooper-Greenhill, E. (1999) The educational role of the museum, second edn. Routledge, London

Orion, N., & Ault Jr, C. R. (2013). Learning earth sciences. In *Handbook of research on science education* (pp. 667-702). Routledge.

Pasquaré Mariotto, F., & Venturini, C. (2017). Strategies and tools for improving earth science education and popularization in museums. *Geoheritage*, *9*(2), 187-194.

Reis, J., Póvoas, L., Barriga, F. J. A. S., Lopes, C., Santos, V. F., Ribeiro, B., ... & Pinto, A. (2014). Science education in a museum: enhancing earth sciences literacy as a way to enhance public awareness of geological heritage. *Geoheritage*, *6*(3), 217-223.

Sever, R., Budak, F. M., & Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(2), 19-32.

Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2).

Güneş Sistemi ve Ötesine Yönelik Disiplinler Arası Problem Çözme Etkinliğinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Sevim Alın

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Ahmet Tekbıyık

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İlerleyen teknolojik gelişmelerle birlikte günümüzde karmaşık gerçek dünya problemlerine çözüm üretebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Disiplinler arası öğretim yaklaşımı bu ihtiyaca cevap verme özelliğine sahiptir ve bu açıdan öğrencilerin birçok üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Özkök, 2005; Yarker ve Park, 2012). Bireyler karşılaştıkları bu tür problemlerin çözümünde alternatif yollar düşünmek ve disiplinleri birbirleriyle bütünleştirmek durumunda kalabilmektedir. Fizik, matematik, geometri, yer bilimleri gibi pek çok disiplinin biraraya getiren astronomi konuları bireyleri bu tür durumlarla daha çok karşı karşıya getirmektedir (Güngen,2019). Uluslararası Astronomi Birliği (IAU), dünyadaki tüm bireylere astronomi ve uzay hakkındaki bilgi ve gelişmeleri ulaştırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda 2020-2030 stratejik planında astronomi bilimini teşvik etmek ve astronomiyi halka ulaştırmak hedeflenmiştir (IAU 2019). Öğrencilere disiplinler arası problem çözme etkinlikleri ile astronomi konularının öğretimi ve yaratıcı problem çözme becerilerinin kazandırılabileceği öngörülmektedir. Bireylerde beceri geliştirmenin güç olmasının bilinmesiyle birlikte yaratıcı problem çözme becerisi kazandırılmış bireylerin bilim, mühendislik, pazarlama ve yönetim gibi alanlardaki sorunlara yenilikçi çözümler üretilebileceği düşünülmektedir (Barak, 2013). Bu çalışmada 7.sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesi kazanımlarına uygun olarak öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini kullanabilecekleri disiplinler arası bir etkinliğin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum deseni kullanılacaktır. Özel durum çalışmaları bazı genel teorileri açıklamak için aşamalı olarak elde edilen verilerle değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen, sebep-sonuç ilişkisine yoğunlaşıldığı çalışmalardır (Çepni, 2007). Çalışmada geliştirilen etkinlik 7.sınıf öğrencilerine iki ders saatinde uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin problem çözme süreçleri PISA yaratıcı problem çözme adımları (OECD,2013) temel alınarak hazırlanan yaratıcı problem çözme etkinlik formuyla izlenmiştir. Öğrenciler; problemi keşfetme ve anlama, temsil ve formule etme, planlama ve yürütme, izleme ve yansıtma olmak üzere dört aşamadan oluşan problem çözme sürecinin her aşamasında yaptıkları işlemleri form üzerine kaydetmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler betimsel yolla analiz edilerek öğrencilerin problem çözme performansını geliştirilen etkinlikle ilişkisinin ortaya konulması öngörülmektedir. Çalışmanın öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmye yönelik etkinliklerin tasarlanmasında bir model ortaya koyabileceği ve öğretim materyali ihtiyacının giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çalışmada ortaya konulan disiplinler arası problem çözme etkinliklerinin Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinin diğer kazanımları ve fen bilimleri dersinin farklı konularında etkinlikler tasarlanmasına rehberlik edebilecektir. Çalışmada uygulama ve veri toplama süreci tamamlanmış olup verilerin analizi devam etmektedir. Disiplinler arası problem çözme yöntemi ile hazırlanmış olan etkinliği gerçekleştiren öğrencilerde uygulama sonrasında beklenen nihai sonuç öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini kullanarak günümüzün karmaşık problemlerine çözüm sunma becerisi kazanmaları ve bilim okuryazarı bireyler olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Disiplinler Arası Öğrenme, Yaratıcı Problem Çözme

Kaynakça

Barak, M (2013). Impacts Of Learning Inventive Problem-Solving Principles: Students' Transition From Systematic Searching to Heuristic Problem Solving. *Instructioanal Science, 41(4),* 657–679.

Çepni, S., (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon, Pegem

Güngen, S. (2019). *Astronomi ve uzay bilimleri temelli uygulamalarla hazırlanan STEM kampları*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

IAU, 2019, International Astronomical Union strategic plan, 2020–2030 https://www.iau.org/static/education/strategicplan-2020-2030.pdf (Erişim Tarihi: 7.03.2019)

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en

Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 159-167.

Yarker, M. B. & Park, S. (2012) Analysis of Teaching Resources for Implementing an Interdisciplinary Approach in the K-12 Classroom. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(4), 223-232.

Suriye Göçmeni Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Fen Bilimleri Öğretimi Sürecine Ait Görüşler

Kevser Arslan
Yıldız Teknik Üniversitesi

Aslı Gorgulu
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde, göçmenler konusu her geçen gün daha da gündeme gelmektedir. Türkiye'nin göç alan ülkelerden biri olması ve göç hareketleri sebebiyle eğitim politikalarının etkilenmiş olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Şimşek & Kula, 2018). Ülkemizde yaşayan göçmenler arasında çocukların eğitimlerine ait süreçler, odak noktası halini almaktadır. Göçmen ve mülteci entegrasyonunda eğitim etkili bir araç olarak görülmekte ve başarılı bir şekilde yerine getirildiğinde topluma sosyal ve yapısal entegrasyonun güçlendirilmesi fayda sağlayabilmektedir (Çelik& İçduygu, 2019).Bireylerin toplum içine uyum göstermeleri, eğitim sürecinde aktif olmaları, akranlarıyla iletişim kurma becerileri öğretim süreclerini etkileyebilmektedirler (Üstündağ Şener & Başkan, 2021). Bu anlamda, ülkemizde süreklilik sağlayan göç hareketlerinin eğitim düzeni ve gidişatı üzerinde önemli girdi ve çıktı oluşturduğunı ifade etmek mümkündür.

2011 yılı itibariyle Süriyeli vatandaşların ülkelerinde yaşanmış olan iç savaş ve karışıklıklar, ülke düzeninde birçok sorunu beraberinde getirerek, bireyleri en temel ihtiyaçlarını yerine getiremeyecek bir durumla karşı karşıya bırakmıştır. Bu durum komşu ülke olan Türkiye'ye doğru kitlesel yoğun göç akımlarını başlatmıştır (Agcadağ Çelik, 2019).Türkiye, iç savaş gerekçesiyleülkelerinden ayrılmak zorunluluğu yaşayan çok sayıda Suriye vatandaşına ev sahipliği yapmaktadır (Atalay, Kılıç, Anılan, Anılan & Anagün, 2022).Göç deneyimi, travmatik durumlarla karşı karşıya kalmış ve alıştıkları ülkelerden uzaklaşmak zorunda kalan çocuklar için özelliklezorlu bir süreçtir.

Ülkemize gelen ve ne kadar süre yaşayacağı belli olmayan Suriyeli göçmenlerin yaklaşık olarak çoğununokul çağında bulunan çocuklardan oluşması, bu konunun üzerine düşülmesi gerektiğini göstermektedir (Eren, 2019). Her geçen gün arttığı öne sürülen göçmenlerin eğitime dahil edilebilme süreci sancılı geçebilmektedir. Farklı kültürlerin oluşturabileceği sınıf ortamını yönetmek ve karşılaşılan güçlükler ile baş etme süreci bir mücadele gerektirebilir (Börü &Boyacı, 2016).Okul ve sınıf ortamında öğrenim gören göçmen öğrencilere yönelikbirçok problemle karşı karşıya kalındığını vurgulayan çalışmalara alan yazında rastlanmaktadır (Arslan & Uslu, 2020; Atalay vd.,2022; Börü & Boyacı, 2016; Çelik &İçduygu, 2019; Eren, 2019; Karabenick & Phyllis, 2004; Karslı-Çalamak & Kılınç, 2021; Özcan, 2018; Şahin, 2020; Şeker & Aslan, 2015). Hem eğitimci hem öğrenen açısından önemli bir konumda olan göçmen eğitimi dikkate alınması gereken konulardan biridir ve bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen öğretimi sürecine ait görüşlerin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, bireylerin veya grupların bir sosyal veya insan sorununa yönelik anlamlarını kendine özgü metotlarla sorgulayan nitel araştırma yöntemi kullanılarak, çalışma bu yöntem çerçevesinde yapılandırılmıştır(Creswell, 2018). Bu doğrultuda Süriyeli göçmen öğrencilerin fen öğretimi sürecine ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılması amaçlanması gerekçesiyle fenemoloji tercih edilmiştir. Yabancıolmayan aynı zamanda da tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda fenemoloji modeli uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın katılımcılarını, 2021–2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul'da yer alan devlet okullarında öğrenim gören 5 öğrenci ve 5 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesi türü seçilmiştir.,Mevcut örnekleme yönteminin araştırmacı tarafından oluşturulan veya daha önceden oluşturulmuş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan çalışma grubuyla çalışmayı amaçlaması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcı öğrenciler; Ö1, Ö2,… ; katılımcı fen öğretmenleri FÖ1, FÖ2,... ise şeklinde kodlanmışlardır. "Ö" öğrenci; "FÖ" fen bilimleri öğretmeni kelimesini ifade etmektedir.

Araştırma verileri, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Fenemoloji araştırmalarında katılımcıların araştırılan olguyla ilgili yaşanmış deneyimlerini açıkça ifade edebilmeleri için görüşme tekniği kullanılması uygun görülmektedir (Creswell, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalınılarak görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aşamasından önce katılımcılara yöneltilecek soruları içeren görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alındıktan ve son hali alınan dönütler doğrultusunda şekillendirildikten sonra kullanılmıştır. İki bölümden meydana gelen görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğrenim durumlarına ilişkin demografik bilgileri yer alırken; ikinci bölümünde ise amaca ilişkin görüşleri saptamayı hedefleyen beş soru yer almaktadır.

Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Nitel verilerin analiz edilmesindeki süreç, analiz edilmek üzere hazırlanan verilerin düzenli bir biçimde toplanıp bir araya getirilmesiyle başlamaktadır. Sonraki aşamada toplanmış olan verilerin incelenmesine geçirilerek, belirli kodlar altında ayrıştırılarak tablolar halinde sunulması esasına dayanır (Creswell, 2013). Katılımcıların ses kayıtları, araştırmacı tarafından deşifre edilerek, hiçbir düzeltme olmadan aynı şekilde yazıya geçirilmiş, verilerle kodlar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda her bir görüş incelenmiş, benzer görüşler bir araya getirilmiş, benzer özelliklerine ilişkin genel çerçeveden bakmayı sağlayan serbest kodlar oluşturulmuştur. Yapılan kodlama sonucunda ortaya çıkan verilerde frekans analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonrası ise araştırma problemine dönük olarak belirlenmiş olan alt problemler esas alınarak bulgu sunumu yapılmıştır. Çalışmada görüşmelerle ulaşılan veriler yorumlanmış ve görüşmelerden alıntılar yapılarak bu yorumlar desteklenmiştir.Görüşme veri analizi sonucunda oluşturulan kategoriler için güvenirlik hesaplaması Miles ve Huberman'ın (2016) güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır ve hesaplanan ortalama değer %95 olarak elde edilmiştir.Tablo biçiminde sunulan verilerin altına açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen öğretimi sürecine ait görüşleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin en önde gelen olumsuz durumun yaşadıkları dil problemleri olduğu tespit edilmiştir. Gençoğlu (2021) çalışmalarında benzer biçimde Süriyeli çocukların uyum göstermelerinde dilsel sorunlar yaşamaları önde geldiğini ifade etmektedir. Özellikle fen bilimleri alanına ait soyut kavramların onlara yabancı ve farklı gelebilmesi bu sorunu daha da ön plana çıkarabilmektedir. Diğer yandan alan yazında birçok çalışma göçmen öğrencilerde dil problemleri ve buna dayalı iletişimsel problemlerin ders sürecini etkilemiş olduğu vurgulamaktadır (Arslan & Uslu, 2020; Atalay vd., 2022; Başar, Akan & Çiftçi, 2018; Baysal. & Çimşir, 2020; Erdem, 2017).

Araştırma bağlamında Suriyeli öğrencilerin yaş ölçütü arka plana alınarak, bazı durumlarda yaşı küçük öğrenciler yüksek seviyeli sınıflara; bazı durumlarda ise büyük öğrencilerin düşük seviyeli sınıflara yerleştirildiği sonuçları göze çarpmaktadır. Bu noktada henüz gerekli hazırbulunuşluğu göstermeyen öğrencilerin uygun olmayan sınıflarda fen öğrenimi gördüğü çıkarımı yapılabilmektedir. Aynı şekilde Agcadağ Çelik (2019), yaş kriterini göz ardı ederek sınıflara öğrencileri yerleştirdiklerini problemini çalışmasında ortaya çıkarmıştır. Şahin ve Doğan (2018) tarafından Suriyeli öğrencilerin fen bilimleri dersinin öğretimi sürecinde dil problemi yaşadıkları, materyallerin onlar için olduğu ve fen bilimleri dersinin kazanımlarının bireyler açısından ağır olduğu bulgularını ortaya konulmuş olması, mevcut çalışmamıza ciddi boyutta dayanak sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Göçmen, Suriyeli Öğrenciler, Fen Öğretimi, Görüş

Kaynakça

Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12(66), 662-680.

Arslan, Ü. G., & Uslu, F. (2020). Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 203-216.

Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H., &Anagün, S. Ş. (2022). Suriyeli mülteci çocukların Türk okullarındaki eğitimleri: ilkokul öğretmenlerinin deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education,* 29, 264-282.

Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.

Baysal, Z. N., & Çimşir, S. (2020). Türkiye'ye Göç ile Gelen Uluslararası İlkokul Öğrencilerinin Kendi Perspektiflerinden Okulda Arkadaşlarıyla Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri . Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 3 (2) , 71-87.

Börü, N., & Boyaci, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarinda karşilaştiklari sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies, 11*(14).

Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration, 57*(2), 253-267.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 26-42.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 213-234.

Gençoğlu, C. (2021). Geçici koruma altindaki suriyeli çocuklarin eğitim sürecine katilim ve uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi , Türkiye'de Ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 281-308.

Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.

Karslı-Calamak, E., & Kilinc, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(2), 259-28.

Özcan, AS (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Okul Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası . *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 4 (1) , 17-29 .

Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.

Şahin, M., & Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi,* 1(1), 13-33.

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.

Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasinda ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı.*Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 2 (2) , 5-21.

Üstündağ Şener, N. & Başkan, Z. (2021). Sosyal bilgiler dersinde geçen kavramlara yönelik mülteci öğrencilerin algıları. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve dünyada göçmen eğitimi,* 595-612 .

Sosyobilimsel Bir Konunun Öğretiminde Ortaokul Öğrencilerinin Tartışmacı Tutumlarının İncelenmesi: GDO Örneği

Cansu Handan Hacıoğlu
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Tezcan Kartal
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Argüman, bir konunun zıt taraflarının birbirine karşı tartışılmasıdır (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2007). Finocchiaro (2005)'ya göre argüman bir konuyu gerekçelerle destekleyerek veya itirazlarla savunarak onu haklı çıkarmaya çalışan bir akıl yürütme örneğidir. Argümantasyon ise bir argümanın içeriğine katkıda bulunan iddiaları, verileri, gerekçeleri ve destekleri bir araya getirme süreci, başka bir deyişle tartışmadır (Simon, Erduran & Osborne, 2007). Kunh (1993) argüman ve argümantasyon kavramları hem ürün hem de süreci yansıtır. Birey, bir iddiayı desteklemek için bir argüman oluşturur. İki veya daha fazla kişinin karşıt iddiaları tartıştığı diyalojik süreç ise onu ürün olarak argümandan ayırmak için argümantasyon veya tartışmacı söylem olarak adlandırılır. Bununla birlikte, tartışmacı söylemin özelliği olan bir kanıt ve karşı iddialar çerçevesinde bir iddianın ilerlemesidir (Kuhn & Udell, 2003).

Çağdaş bilimsel kültüre ayak uydurmak için öncelikle öğrencilere tartışma, bilim, bilimsel tartışma gibi kavramların ne anlama geldiği tam olarak öğretilmelidir (Karakuş & Yalçın, 2016). Fen sınıflarındaki öğrenme süreçlerini daha iyi anlamak ve sürecin desteklenmesi için argümantasyon bazı öğrenme problemlerinde kullanılmaktadır (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2007). Fen bilimleri dersinde argümantasyon modelinin etkili ve verimli olduğu araştırmacılar tarafından, deneysel çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu yüzden ilkokulda üçüncü sınıftan itibaren fen uygulamaları ders olarak okutulduğu için sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları, fen bilimleri öğretmenleri, fen bilimleri öğretmen adayları için argümantasyon modeli rehber olması gereken bir modeldir (Karaer, Karademir & Tezel, 2019). Argümantasyon modeli ile dersi hazırlamak, karşılıklı söylem özelliklerine uygun çalışmalar düzenlemek, pedagojik alanda beceriler geliştirmek, sınıf yönetimi, argümantasyona dair stratejiler, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi bileşenler birbiri ile etkileşim halinde olması gereken özelliklerdir (Kılınç, Demiral, & Kartal, 2017).

Argümantasyon süreci ile (a) öğrenciler tartışmaya girerken önceki deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanırlar, (b) öğrencilerin mevcut bilgilerini pekiştirmeleri sağlanır ve (c) bilim anlayışlarının yüksek soyutlama seviyelerine taşınmasına zemin hazırlar (Von Aufschnaiter, Erduran, Osborne, & Simon, 2008). Öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretim yapmasının faydaları arasında SBK'yı kullanımı örnek verilebilir. SBK'nın sınıf içinde bilimsel sorunlara çeşitli görüşler sunulacağı, tartışma ortamı sağlaması açısından yarar sağlar. Öğrenci bilimsel verilerle argüman oluşturur ve karşı argümanlardan zayıf olanı tanımayı öğrenir (Kartal, 2018). Argümantasyon bireylere öğrenme durumlarında bilimsel bilgi ve bakış açısı kazandırmaya yarayan bir süreçtir (Öztürk, 2013). Tuskan (2020)'e göre sosyobilimsel argümantasyon ise "*sosyobilimsel konular hakkında argüman üretme süreçlerinde iddiaların kanıtlarla gerekçelendirmesi"* olarak tanımlar.

Tartışma süreci öğrencilerde merak uyandıran, sürece aktif katılım sağlayan, hataları gözden geçirme zemini hazırlayan, bir konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayan, sorunlara çözüm önerileri sunan etkinlikler bütünüdür. Literatür çalışmalarında öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılmalarının argüman kalitesini artırdığı, araştırmaya teşvik ettiği ve öğrencilere bu yönde cesaret kazandırdığını ortaya koymaktadır (Kaya & Kılıç, 2008). Argümantasyon modelinin öğrencilere kazandırdığı becerilere bakılarak öğrencilerin SBK öğretim süreci içerisinde argümantasyon modelinin öğrenci tartışma tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. SBK öğretim etkinlikleri için GDO örnek senaryoları kullanılmıştır. Literatür çalışmalarında argümantasyon modelinin öğrencilerin tartışma eğilimlerini ve isteklerini artırdığı (Demirel, 2016; Kaya, 2005; Öztürk, 2013) ayrıca öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğu (Aydoğdu, 2017) görülmüştür. Bu çalışmada argümantasyon etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tartışmacı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma argümantasyon tabanlı bir sürecin öğrencilerin tartışmacı tutum ve eğilimleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Campbell & Stanley 1963). Deney ve kontrol grubu öğrencilerine argümantasyon süreci öncesinde ölçme aracı ön test olarak uygulanmıştır. Argümantasyon tabanlı öğrenme süreci sadece deney grubu öğrencilerinin SBK öğretimlerinde kullanılmıştır. Öğretim süreci sonrasında ölçme aracı tekrardan son test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Deney (N=19) ve kontrol (N=20) grupları basit seçkisiz örnekleme yöntemi kapsamında araştırmaya dahil edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinden 11 kişi, kontrol grubu öğrencilerinden ise 12 kişi kadındır.

Deney grubu öğrencilerinden 4 öğrenci *düşük*, 7 öğrenci ise *yüksek* sosyoekonomik düzeyde olduklarını belirtmiştir. Kontrol grubunda ise 2 öğrenci düşük, 16 öğrenci ise yüksek düzeyde sosyoekonomik imkanlara sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrenci kişisel bildirimlerine göre kontrol grubu öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin deney grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin tartışmaya katılma isteklerini ve eğilimlerini ortaya koymak amacıyla "Tartışmacı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 1982 yılında Infante ve Rancer tarafından geliştirilmiş ve Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli Likert olarak hazırlanmış olan anketin maddelerinden 10'u *tartışma eğilimini* yansıtırken, 10'u *tartışmadan uzak durma eğilimini* ortaya koymaktadır. Ankette bulunan 1., 3., 5., 6., 8., 10., 12., 14., 16. ve 19. maddeleri tartışmadan uzak durmayı yansıtırken 2., 4., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 18. ve 20. maddeleri ise tartışma eğilimini yansıtmaktadır. Kaya (2005) ölçeğin geneli için güvenirlik değerini ,73 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise veri toplama sürecine geçilmeden önce Tartışmacı Ölçeğinin pilot çalışması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçme aracının güvenirlik analizleri araştırma grubunda bulunmayan 110 öğrencinin öz bildirimlerine göre yapılmıştır. Ölçek maddelerinin analizinde madde ayırt ediciliği ve madde-toplam korelasyon analizleri kullanılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt faktörler için Cronbach Alpha güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayıları tartışmacı ölçeğindeki maddelerin birbiri ile tutarlı olduğunu ve ölçülmek istenen davranışı ölçebileceği şeklinde yorumlanabilir. Verilerin analizinde SPSS *programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin betimsel analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin analizinde ise* t testi ve tek faktörlü ANCOVA testleri kullanılmıştır. *Analiz süreci öncesinde t testi ve ANCOVA testlerinin varsayımları test edilmiştir.*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarında anlamlı bir fark olmadığı ve grupların denk olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleri sonrasında tartışma eğilimi boyutunda son test puanları lehine bir fark olmasına rağmen bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Tartışmadan uzak durma boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları aleyhine bir azalma meydana gelmiş ve bu fark istatistiki olarak anlamlıdır. Tartışmadan uzak durma puanlarındaki bu azalmayı öğrencilerin tartışma isteklerinin arttığı, tartışma ortamlarına girmeye istekli olma şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu öğrencilerinin tartışma uygulamalarından olumlu etkilendiği tartışma eğilimleri puanlarının artmasıyla da ilişkilendirilebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin tartışma eğilimlerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, ön test puanlarına göre son test puanlarında anlamlı bir artış gerçekleşmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinde deney grubunda olduğu gibi küçük ve büyük grup tartışmaları ve sosyobilimsel bir pedagoji kullanılmamasına rağmen tartışma eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Bu sonuç üzerinde araştırmanın yürütüldüğü Bilim Uygulamaları dersinin doğası ve kazanımlarının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bu dersin kazanımları arasında; bilimsel bilgiye ulaşma, girişimcilik, bilim etiği ve günlük yaşam problemlerini belirleme ve uygun çözümler tasarlama vardır (MEB, 2018b). Kontrol grubu öğrencilerinin tartışmadan uzak durma faktöründe ise ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anahtar Kelimeler: GDO, argümantasyon, tutum

Kaynakça

Aydoğdu, Z. (2017). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fenne yönelik akademik başarı, motivasyon, ilgi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Demirel, R. (2016). Argümantasyon destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama ve tartışma istekliliklerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1087-1108.

Finocchiaro, M. (2005). "Mill's on Liberty and Argumentation Theory", en *The Uses of Argument: Proceedings of a Conference at McMaster University May 18-21, 2005*, D. Hitchcock (ed.), Hamilton, ON: Ontario Society for the Study of Argumentation, 89-98.

Jimenez Aleixandre M. P., & Erduran S. (2007). Argumentation in science education: An overview. Erduran, S. & Jimenez Aleixandre M. P. (Ed.), *Argumentation in science education- perspectives from classroombased research* (pp.3-28). UK: Springer Science.

Karaer, G., Karademir, E., & Tezel, Ö. (2019). Sınıf öğretmen adaylarının fen laboratuvarında argümantasyon tabanlı öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(Özel Sayı), 217-241.

Karakuş, M., & Yalçın, O. (2016). Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmenin akademik başarıya ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(4), 1-20.

Kartal, T. (2018, Eylül). Sosyo-Bilimsel Konu Temelli Fen Öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, & U. Sarı, (Ed.), *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Etkinlik Destekli Fen Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, O. N. (2005). *Tartışma teorisine dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve bilimin doğası hakkındaki kavramalarına etkisi.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. Ankara.

Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartişmaci söylev. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 89-100.

Kılınç, A., Demiral, U., & Kartal, T. (2017). Resistance to dialogic discourse in SSI teaching: The effects of an argumentation-based workshop, teaching practicum, and induction on a pre-service science teacher. *Journal of Research in Science Teaching, 54*(6), 764-789.

Kuhn, D. (1993). Science argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education, 77*(3), 319-337.

Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development, 74*(5), 1245-1260.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2018b). *Bilim uygulamaları dersi öğretim programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.

Öztürk, M. (2013). *Argümantasyonun kavramsal anlamaya, tartışmacı tutum ve özyeterlik inancına etkisi.* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Denizli.

Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2007). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education. 28*(2-3), 235-260.

Tuskan, İ. B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin farklı sosyobilimsel konulardaki yazılı argümanlarında gösterim kullanımları.* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Rize.

Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 45*(1), 101-131.

Türkiye'de Yer Bilimleri Konularıyla İlgili Yayımlanmış Tezlerin İncelenmesi

Gonca Çakmak
Dicle Üniversitesi

Gizem Arbatu
Dicle Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen eğitiminde önemli bir alana sahip olan yer bilimi, öğrencilerin fen konularını anlamaya yardımcı bir disiplindir. Ancak Yer Bilimleri konularının oldukça soyut oluşu öğrencilerin algılamalarını zorlaştırmaktadır. Dünya genelinde uygulanan TIMSS gibi sınavlardaki sonuçlar da yer bilimlerinin soyut ve karmaşık yapısı nedeniyle öğrencilerin başarılarının da diğer alanlara göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Son üç TIMSS sınavı incelendiğinde, 2011 yılında Türkiye`nin 8. Sınıf öğrencilerinin Biyoloji öğrenme alanında 484 puan, Kimya öğrenme alanında 477 puan, Fizik öğrenme alanında 494 puan, Yer Bilimleri alanında ise 468 puan aldıkları hesaplanmıştır. 2015 yılında Türkiye`nin TIMMS başarı puanları incelendiğinde, 8. Sınıf öğrencilerinin Biyoloji öğrenme alanından 490 puan, Kimya öğrenme alanından 494 puan, Fizik öğrenme alanından 506 puan ve Yer Bilimi alanından 476 puan aldıkları belirlenmiştir. Son olarak 2019 yılında Türkiye`nin TIMMS başarı puanları incelendiğinde ise, 8. Sınıf öğrencilerinin Biyoloji öğrenme alanından alınan puan 513, Kimya öğrenme alanından alınan puan 516, Fizik öğrenme alanından alınan puan 518 ve Yer Bilimi öğrenme alanından alınan puan 509 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu sınavlarda Yer Bilimlerindeki başarının diğer Fen Bilimleri derslerine göre düşük olması nedenini araştırmak; bu başarısızlığı gidermeye çözüm bulunması için bu çalışmada Yer Bilimleri konularıyla ilgili yayımlanan çalışmaların incelenmesi uygun görülmüştür. Bu nedenle Türkiye'de yer bilimleri konularıyla ilgili yayımlanmış tezlerin incelenmesi bu araştırmanın konusu olarak seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmada, 2003-2021 yılları arasında Türkiye'de "yer bilimleri" konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme deseni kullanılacaktır. Araştırma kapsamına giren 2003-2021 yılları arasında Türkiye'de "yer bilimleri" konularıyla ilgili yapılan lisansüstü tezler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenecektir. Lisansüstü tezler için temel alınan ölçüt Yükseköğretim Kurulu'nun Tez Dokümasyon Merkezi'nde fen bilimleri programlarında yer alan yer bilimleri ile ilgili üniteler anahtar sözcükleriyle taranabilmesi ve tam metnine ulaşılabilmesidir. Bu kapsamda Yükseköğretim Kurulu Tez Dökümasyon Merkezi'ne kayıtlı 58 tezden 57 tez değerlendirilecektir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılacaktır. 15 başlık altında araştırmalara ait çalışma kimliği ve çalışma içeriği ile ilgili bilgiler yazarın cinsiyeti, danışmanın unvanı, yayımlanan ana bilim dalı, yayımlanan enstitü, yayımlanan üniversite, yayın türü, yayın yılı, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu türü, çalışma grubu büyüklüğü, veri analizi yöntemi, örnekleme yöntemi, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın önerileri olarak adlandırılacaktır. Bu alt başlıklara Excel sayfasında birer sütun açılacak ve her bir sütuna ait sınıflama belirlenecektir. Kodlama güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler birinci araştırmacı tarafından bir kez kodlandıktan sonra bağımsız olarak diğer araştırmacı tarafından ikinci kez kodlama yapılacaktır. Kontrolörler arası geçerlik ve güvenirliğin hesaplanması için [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] formülü kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada 2003-2021 yılları arasında Türkiye'de "Yer Bilimleri" konularıyla ilgili yayımlanmış tezlerin en fazla "Güneş Sistemi ve Ötesi" konusu ile ilgili yapıldığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak "Güneş Sistemi ve Ötesi" konusunun 2005, 2013 ve 2018 fen bilimleri 7. sınıf müfredatında yer alan bir konu olmasıdır. Her üç müfredatta da yer alan "Güneş Sistemi ve Ötesi" konusu; astronomi kavramlarını içeren bir konu olduğu, astronomi kavramlarının soyut olması bunların öğrenciler tarafından algılanmasının zor olması nedeniyle astronomi ile ilgili konuların öğrenilmesinde sebep sonuç ilişkisine yönelik ölçme fırsatlarını sunan deneysel modellerin araştırmalarda kullanılmasıyla öğrencilerin soyut kavramları öğrenememe ve öğrenme nedenleri daha kolay ortaya çıkartılabileceği tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yer Bilimleri, Türkiye, Doküman İnceleme

Kaynakça

Çakmak, G. (2017). TIMSS 2011' de yayımlanan 8. sınıf fen bilimleri sorularının TIMSS 2011 konu alanlarına göre değerlendirilmesi: Türkiye örneği. Pegem Atıf İndeksi, 0, 119-128.

Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş. Ankara: Pegem Yayınları.

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P., & Stanco, G.M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results/

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2014). Qualitativedataanalysis: An Expandedsourcebook. ThousandOaks, CA: SAGE.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Özgü Tasarladıkları Ders ve İş Planlarında Pedagojik ve Girişimcilik Bilgilerinin İncelenmesi

Kadriye Bayram

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Harun Çelik

Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen okuryazarlığı için, sosyobilimsel konularda bireylerin fikirlerini kanıt ve delillere dayalı savunması, muhakeme yaparak bilimsel tartışması, analizlere dayalı etkin karar vermesi önemlidir. Bu yeterliklere ek olarak, bilimde ve teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte yaşanan sorunların çözümünde yaratıcı ve yenilikçi düşünen, girişimcilik becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Girişimcilik özelliklerini kazanmış fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi, bu bilgi ve becerilerle donanımlı eğitmenlerle mümkün olacaktır. Dolayısıyla bu çalışma, sosyobilimsel konularda girişimcilik yeterlikleri üzerine planlanmıştır. Çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda tasarladıkları uygulamalı girişimcilik iş planları ile sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik hazırladıkları ders planlarının pedagojik ve girişimcilik boyutları bakımından incelenmesidir. Çalışma, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda hazırladıkları ders planları ile iş planlarına, girişimciliği nasıl entegre ettiklerinin detaylandırılması yönüyle önemlidir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu fen bilgisi eğitimi lisans programının 3. sınıfında öğrenim gören 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, sosyobilimsel konular hakkında girişimcilik temalı tasarlanan şablonda öğretmen adaylarının bireysel hazırladıkları "iş planı ve ders planı formları" veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ayrıca iş planı ve ders planı hazırlamanın katkıları ile süreçte yaşanan deneyimleri betimlemek için uygulanan görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına ait dokümanlar, ilgisiz/yetersiz (1), kısmen yeterli (2) ve yeterli (3) kategorilerinde araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrikle değerlendirilecektir. Öğretmen adaylarının girişimcilik konusundaki alan bilgileri; hazırladıkları iş planlarının alt bölümleri çerçevesinde belirlenen kriterler bakımından incelenecektir. Öğretmen adaylarının pedagojik bilgileri ise, hazırladıkları ders planları kapsamında girişimcilik becerileri ile pedagojik alan bilgisinin alt boyutları bakımından değerlendirilecektir. Görüşmeden elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi kullanılarak doğrudan alıntı örneklerine yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının, sosyobilimsel konular bağlamında girişimcilik temalı ders planı ile iş planı hazırlama süreçlerinin onlar için yeni bir deneyim olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları ölçme-değerlendirme, öğretim yöntemleri, öğretim programı, kavram yanılgıları üzerine lisans derslerini tamamlamışlardır. Araştırma sürecinde öğretmen adayları sosyobilimsel konulara yönelik lisans dersine kayıtlıdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının konuya özgü ders planı hazırlamak için gerekli alan bilgisi ile pedagojik yeterliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ders planlarında, daha çok öğretim programında bulunan güncel küresel sosyobilimsel konulara yer verdikleri tahmin edilmektedir. Girişimcilik temelli sosyobilimsel konuların öğretimi için alanyazınla uyumlu olarak afiş/broşür, video hazırlama, röportaj yapma, senaryodan yararlanma gibi farklı uygulamalara yer verdikleri düşünülmektedir. Ders planlarında, girişimciliğin hangi boyutlarına değindikleri, sosyobilimsel konular ile girişimcilik kazanımlarını hangi methodlarla değerlendirdikleri hususunda bir öngörüde bulunulamamaktadır. Öğretmen adaylarının iş planlarında ise, iş fikirleri ile sosyobilimsel konular ilişkisini yeterli düzeyde kurmaları ve adaylardan müşteri, pazarlama, maliyet, rakip analizi vb. teknik bilgi içeren bölümleri kısmen planlamaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel konular, Girişimcilik, İş planı, Ders planı, Fen bilgisi öğretmen adayları.

Kaynakça

Aydoğdu, B., Selanik Ay, T., & Duban, N. (2020). Öğretmen adayları tarafından tasarlanan ders planlarında sosyo-bilimsel konular ve girişimcilik: Bir karma yöntem araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(4), 1107-1132.

İnaltekin, T., & Kirman Bilgin, A. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının uygulamalı girişimcilik eğitiminden yansımalar: iş planlarının incelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 2*(3), 196-212.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Topçu, M. S., & Atabey, N. (2017). Sosyo-bilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 68-84.

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

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Kullanılarak İncelenmesi: Çözeltiler Konusu

Benay Yalçın Türkyılmaz — MEB
Elif Bilen — Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
Merve Polat — Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Araştırmacıların ilgisini çeken en önemli konulardan biri de öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırıp ve nasıl aldıklarıdır. Öğrencilerin bilgiyi nasıl elde ettikleri ve yapılandırdıklarını anlamak için bilişsel yapıların belirlenmesi fen eğitimi araştırmacıları için önemlidir (Tsai ve Huang, 2002). Bilişsel yapıların belirlenmesi; eğitimcilere kavram yanılgılarının ve öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesinde ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesinde yardımcı olmaktadır (Jonassen, 1987). Bu amaçla Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılan en eski tekniklerden biridir. KİT, öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıda yer alan kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arası ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize ve kavram yanılgılarını belirlemeye yarayan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden birisidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Kavram yanılgıları, öğrencilerin bilgilerinde bulunan bilimsel gerçeklikle uyuşmayan tutarsızlıklar tespit edilip düzeltilene kadar öğrencilerin mevcut doğrusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin kimya problemlerini çözmekte zorlandıkları da bir gerçektir. Öğrenciler için kimya problemlerini çözmedeki en büyük engel kimya kavramlarını anlamamaları olabilir (Uzuntiryaki ve Geban, 2005). Çözeltiler konusu, kimya konularına temel oluşturması açısından kimya eğitimcileri için bir önem taşımaktadır. Bundan dolayı öğretmen adaylarının çözeltiler ile ilişkili kavramları zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını ve kavramlar arasında kurmuş oldukları ilişkileri görmek için bilişsel yapılarının belirlenmesi öğrenme sürecindeki problemleri tespit etmek için faydalı olacaktır. Bu nedenle kavramların öğretilmesinde öğreticilere büyük görevler düşmektedir. Özellikle öğretmenliğe adım atacak öğretmen adaylarının, öğrencilerinde kavram yanılgısı oluşumunu önlemek için öncelikle kendi alanlarında kullanacakları kavramları doğru bir şekilde öğrenmeleri gerekir. Bu sayede de öğrenciler kavramları hatasız bir şekilde öğreneceklerdir (Balbağ, 2018).

Alan yazında kelime ilişkilendirme testinin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Atabek Yiğit, 2016; Bahar ve Hansell, 2000; Gökbaş, 2016; Güneş ve Gözüm, 2013; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Karatekin ve Elvan, 2016; Kostova ve Radoynovska, 2008; Muştu ve Özkan, 2019; Şen, Varoğlu, ve Yılmaz, 2019) Yukarıda belirtilen çalışmaların tamamında KİT'in öğrenci ve öğretmen adaylarının bilişsel yapılarının ortaya çıkarılmasında ve kavramsal değişimlerini tespit etmede kullanışlı bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler konusundaki bilişsel yapılarını KİT kullanılarak belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmek için kullanılan araştırmalardır. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlemeye çalışırlar. Bu araştırmada kullanılan tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesinde ve sonrasında ölçme yapılır. Yapılan ölçme sonrasında ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada veri toplama aracı olarak KİT kullanılmıştır. Katılımcıların konuyla ilgili bilişsel yapılarının incelenebilmesi için öncelikle bir form oluşturulmuş, bu amaçla çözeltiler konusuna ait anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bunun için çeşitli genel kimya kitaplarının ilgili bölümleri incelenmiş ve daha sonra uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan kelime ilişkilendirme testinin ilk sayfasında testin hangi amaçla yapıldığına ve nasıl uygulanacağına dair açıklamaların yer aldığı bir yönerge bulunmaktadır. Sonraki sayfalarda ise araştırmacının ünite kavramlarını ön plana alarak belirlediği anahtar kavramlar yer almaktadır. Belirlenen anahtar kavramlar (*homojen, heterojen, çözelti, çözücü, çözünen, çözünme, karışım*) şeklinde sıralanmıştır. Burada anahtar kavramlardan her biri ayrı bir sayfada olacak şekilde ve 5'er defa alt alta sıralanmıştır. Alt alta sıralanmış olmasının sebebi, öğrencilerin zincirleme cevap kelime yazmalarını önlemek ve her seferinde anahtar kelimeye geri dönmelerini sağlamaktır (Bahar vd., 1999). Öğretmen adayları, yazdığı her kelimede anahtar kavrama tekrar dönmediğinde yazdığı kelimenin aklına getirdiği diğer başka kelimeleri cevap kelime olarak sıralayabilir. Bu da testin amacının dışına çıkmasına neden olmaktadır (Bahar ve Özatlı, 2003). Hazırlanan KİT ders anlatımı öncesi ve sonrasında (*ön test-son test*) uygulamıştır. Bu uygulamada öğretmen

adaylarından anahtar kavramların her biri için 60 sn içerisinde akıllarına gelen ilk kavramları yazmaları istenmiştir. Kavramlara ilişkin elde edilen sözcükler ayrıntılı olarak incelenmiş, tekrarlanan sözcükler dikkate alınarak frekans tablosu elde edilmiş, kesme noktası tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının anahtar kavramlara ilişkin kavramsal yapılarını gösteren kavram ağları çizilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

KİT'in ilk kısmı incelendiğinde, ön testte en yüksek frekansa sahip olan kavramlar; homojende karışım (f=18), heterojende karışım (f=27), çözeltide karışım (f=15), çözücüde su (f=19), çözünende katı ve madde (f=13), çözünmede karışım (f=14), karışımda homojen ve heterojen (f=16), son testte en yüksek frekansa sahip olan kavramlar ise homojende tek faz (f=14), heterojende karışım (f=28), çözeltide homojen (f=16), çözücüde su (f=23), çözünende katı (f=19), çözünmede çözelti (f=15) ve karışımda homojen (f=18)'dir. Öğretmen adaylarının ön test sonucunda ön bilgilerinin konuyla alakasız geniş bir alana yayıldığını, son test sonucunda ise bilgilerinin ön teste göre toparlandığı gözlenmiştir. Ön test ve son test için hazırlanan frekans tabloları incelendiğinde, son testte anahtar kavramlar arasındaki ilişkilendirmeler, ön testte göre daha anlamlı hale geldiği, kavramlar arası ilişkilerin arttığı ve önemli oranda ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Ancak her iki test sonuçlarında da bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca oluşturulan kavram ağıyla kavramlar arasında nasıl bağlantılar kurdukları, ne gibi kavram yanılgılarına sahip oldukları, hangi ortak kavramların en sık cevap kelime olarak verildiği sonuçlarda elde edilmiştir. Öğretim sonunda öğretmen adaylarının ön test-son test KİT sonuçları kıyaslandığında, kavram yanılgılarının giderilmesinde olumlu etkisi gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının kavramlar arasında kurdukları ilişkileri nasıl yapılandırdıkları ve nedenleri konusunda KİT ile birlikte görüşme, kavram haritası vb. teknikler de kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Yapı, Kelime İlişkilendirme Testi, Kavram Yanılgıları, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Atabek Yiğit, E. (2016). Investigating cognitive structures in some basic chemistry concepts via word association test. *Elementary Education Online*, 15(4), 1385-1398.

Bahar, M. ve Hansell, M. H. (2000). The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests. *Educational psychology*, 20(3), 349-364.

Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile Lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.

Bahar, M., Johnstone, A.H. ve Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal Of Biological Education*, 33, 134-141.

Balbağ, M. Z., (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi,* 3(1), 69-81.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education, *Data Definitions*

Gökbaş, H. (2016). Matematik Öğretmen Adaylarının Fonksiyon, Bağıntı ve İşlem İle İlgili Kavramsal Yapılarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Konya

Güneş, H. ve Gözüm, A. İ. C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(3), 252-264.

Işıklı, M., Taşdere, A., ve Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(1), 50-72.

Jonassen, D. H. (1987). Assessing cognitive structure: Verifying a method using pattern notes. *Journal Of Research ve Development İn Education*, 20(3), 1-14.

Karatekin, K. ve Elvan, Ö. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(2).

Kostova, Z. ve Radoynovska, B. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal Of Science And Education Policy Bjsep* 2(2), 209-231

Muştu, Ö. E. ve Özkan, E. B. (2019). Determining the pre-service teachers' perceptions of atom and atomic structure through word association test. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,* 20(1), 1-29.

Şen, Ş., Varoğlu, L. ve Yılmaz, A. (2019). Examination of undergraduates' cognitive structures on reaction rates and chemical equilibrium. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 335-352

Tsai, C. C. ve Huang, C. M. (2002). Exploring students' cognitive structures in learning science: a review of relevant methods. *Journal Of Biological Education*, 36(4), 163-169

Uzuntiryaki, E. ve Geban, Ö. (2005). Effect of conceptual change approach accompanied with concept mapping on understanding of solution concepts. *Instructional science,* 33(4), 311-339.

Bilimin Doğasını Öğretmede Bilim Haberleri Kullanmanın Etkileri

Büşra Aslangöz
Çukurova Üniversitesi

Özgecan Taştan Kırık
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilimin ve teknolojinin her geçen gün tüm dünyada hızlı bir şekilde değişip gelişmesiyle birlikte toplumdaki bireylerin sahip olması gereken nitelikler de değişmektedir. Toplumun bu niteliklere sahip bireylerden oluşması için öncelikle öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, fen okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sosyal beceriler ve takım çalışması gibi becerilere sahip olması gerekir. Sürekli değişen bir dünyada, öğrenciler muhtemelen daha önce var olmayan ve birden fazla disiplin arasında işbirliği gerektiren yeni zorluklarla (örneğin, COVID-19 pandemisi) karşılaşacaklardır. 21. yüzyıl becerileri bu zorlukların üstesinden gelmede de önemli görünmektedir ve aynı zamanda bir konuda karar vermek durumunda kaldığımızda karar verme şeklimizi de biçimlendirir. Fen bilimleri öğretim programına bakıldığında bireylerin çeşitli muhakeme becerilerini kullanarak yaşamını yönlendirebilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu bağlamda programın ana hedefi, bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesidir (MEB, 2018). Ayrıca ülkelerin öğretim programları incelendiğinde bir bireyin fen okuryazarı olarak nitelendirilebilmesi için aynı zamanda medya okuryazarı da olması gerektiği vurgulanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde, Ulusal Bilim Eğitimi Standartları [National Research Council (NRC), 1996] 'na göre fen okuryazarı bir birey, bilim hakkındaki haberleri ve makaleleri anlayarak okuyabilmeli ve sonuçların geçerliliği hakkında sosyal sohbete katılabilmelidir. Kuzey İrlanda'da, 11-14 yaş arası öğrenciler için önerilen fen bilimleri müfredatına göre bireyler medyanın halkı bilim ve bilimle ilgili konular hakkında bilgilendirmeye nasıl yardımcı olduğunu araştırabilmeli, haberlerin bilimselliğine karar verebilmeli ve aslında toplumunun temel bilgi kaynağı olarak nitelendirebileceğimiz haberlerin bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgulayabilmelidir (CCEA, 2003).

Fen okuryazarlığının önemli unsurlarından biri de bilimin doğasıdır (MEB, 2013). Bilimin doğası (BD), 'bir bilme yolu, bilimsel bilgiye aktarılan değerler ve inanışlar, bilimsel bilginin gelişimi ve bilimin nasıl işlediğini anlama' olarak ifade edilmektedir (Lederman, 2006). BD'na ilişkin temel kavramların anlaşılması, vatandaşların bilimsel okuryazarlığı için temel bir bileşen olarak kabul edilir (McComas & Clough, 2020). BD'nın ve unsurlarının anlaşılması, toplumu oluşturan bireylerin fen okuryazarlığının yanı sıra medya okuryazarlığı becerilerinde de önemli bir etkendir. Fen derslerinde BD'nın ele alınması, başta COVID-19 pandemisi olmak üzere sosyobilimsel konular hakkında medyada yayınlanan bilgileri eleştirel bir yaklaşımla zihin süzgeçlerinden geçirmeleri vasıtasıyla yapıldığında, öğrencilerin bilimsel bilginin özelliklerini ve bilim insanlarının nasıl çalıştığını daha iyi anlamalarını sağlayabilir.

Covid-19 gibi küresel olayların olduğu dönemlerde bilim karşıtı yaklaşımlar nedeniyle bilimsel gelişmeler, toplumu oluşturan her birey tarafından farklı bakış açısıyla takip edilmektedir. Bu durum, bilim iletişimini ve sosyokültürel etkileşimi her zamankinden daha önemli hale getirmektedir (Dillon ve Avraamidou, 2020). Bilim iletişimi, şüpheli bilgilerin hızla yayılmasını azaltmaya yardımcı olan "infodemik" (Matta, 2020) açısından önleyici bir araçtır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), "infodemi"yi "bir salgın sırasında meydana gelen bir kısmı doğru bir kısmı doğru olmayan aşırı bilgi bolluğu" olarak tanımlar (WHO, 2020). Yani toplumlar pandemiyle beraber bu süreçte gelişen infodemiyle de mücadele etmektedir (Gallotti vd., 2020). Bilimsel gazete haberleriyle BD öğretimi, medya okuryazarlığını geliştirmenin yanı sıra infodeminin azaltılması yoluyla da insanların sosyobilimsel konularda daha sağlıklı kararlar vermesine yardımcı olabilir.

Fen öğretiminde bilim haberlerini kullanmak, fen derslerini hayatla ilişkilendirmede, öğrencilerin bilimsel konulara olan ilgilerini arttırmada, fen kavramlarını ve BD unsurlarını öğrenmelerine yardımcı olmada, fen okuryazarlığı (Jarman ve McClune, 2007; Shibley, 2003) ve medya okuryazarlığının (Austin ve diğerleri, 2021) kazandırılmasında etkili bir araçtır. Ancak gazeteciler eğitimci değildir ve fen öğretmenlerinin kullanımına yönelik bir medya haberi hazırlamak gazetecilerin amacı değildir (Fooladi 2020; Jarman ve McClune, 2007). Bu nedenle bilim öğrenimi aracı olarak veya BD yönlerini ele alan pedagojik bir kaynak olarak haberler, öğretmenlerin dikkatli bir şekilde hazırlanmasını ve planlamasını gerektirir (Shibley, 2003). Bu iddialar ışığında fen bilimleri öğretmen adaylarına bilimsel gazete haberleri kullanarak BD öğretmenin, BD anlayışları, fen okuryazarlıkları ve medya okuryazarlıklarına etkisinin araştırılması önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; BD öğretiminde bilim haberleri kullanmanın, fen bilimleri öğretmen adaylarının BD'nı anlamalarına, daimi fen okuryazarlıklarına ve medya okuryazarlıklarına etkisini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada yarı deneysel desen türlerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci devam etmektedir. Deney ve kontrol grubunda BD öğretimi için aynı sosyobilimsel konular kullanılmakla birlikte, deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak gazete haberleri kullanılıp, öğrencilerden bu haberleri bilimsellik ve güvenilirlikleri açısından analiz etmeleri istenmiştir. Haber analizine ek olarak öğrencilerin bu haberleri BD unsurları (değişebilirlik, öznellik, sosyo-kültürel bağlama gömülü olma, deney ve gözleme dayanma, hayal gücü ve yaratıcılık içerme, teori ve yasa, gözlem ve çıkarım) açısından da analiz etmeleri beklenmektedir. Kontrol grubunda ise aynı sosyobilimsel konular hakkında teorik bilgiler verilerek BD unsurlarını tartışmaları beklenmektedir. Ayrıca her iki grupta da ikilimler içeren durumlar kullanılarak sosyobilimsel argümantasyon yaptırılmaktadır. Etkinliklerin uygulanmasında işbirlikli öğrenme uygulanmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklem grubunu, 2021-2022 bahar yarıyılında Adana'da bir üniversitenin Fen Bilimleri Öğretmenliği dördüncü sınıfında okutulan Bilimin Doğası ve Öğretimi dersini alan 56 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler iki farklı sınıfta öğrenim görmekte olup çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmışlardır. Sınıflardan biri yansız olarak deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 28, kontrol grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Bu araştırmada örnekleme daha kolay ulaşılabilir olmasından dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini belirlemek için Özgelen (2012) tarafından geliştirilmiş olan Likert tipindeki 19 maddeden oluşan Bilimin Doğası Ölçeği (BDÖ) kullanılmaktadır. Ölçeğin Cronbah's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.83' tür. Katılıcıların fen okuryazarlıklarını ölçmek için Mun ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilip Çelik (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Likert tipinde 48 maddeden oluşan Evrensel Fen Okuryazarlığı Ölçeği (EFOYÖ) kullanılmaktadır. EFOYÖ'nün Türkçe formu için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur ve uyarlama sürecinde yapılan faktör analizlerinde de geçerlilik yönünden güçlü olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını ölçmek içinse Erdem (2018) tarafından geliştirilen Likert tipinde 45 maddeden oluşan Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği (MOBÖ) kullanılmıştır. Yapılan iç tutarlık testinden ölçeğin iç tutarlık katsayısı değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada ön test ve son test olarak uygulanan BDÖ, EFOYÖ ve MOBÖ'den elde edilecek olan verilerin analizi SPSS 22.0 ile yapılacaktır. Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda ön ve son test BDÖ verileri bağımsız gruplar t-testi ile, EFOYÖ ve MOBÖ verileri ise MANOVA ile analiz edilecektir. Normal dağılım sağlanamaması durumunda nonparametrik testler kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilim haberleri, bilim ve bilim insanlarının evreni anlamak için ne yaptığı hakkında bilgi sağlar ve bu bilgi, öğrencileri bilimsel okuryazarlık ve BD açısından bilgilendirme potansiyeline sahiptir (Elliott, 2006). Haberin yüzeysel analizi, bilimsel medya raporlarının genel özellikleriyle ilgilidir. Bu tür analizler öğrencilerin medya okuryazarlığının artmasına yardımcı olur (Cakmakçı & Yalaki, 2012). Bu temelde bu araştırmada, bilimin doğası öğretiminde bilim haberleri kullanmanın, fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlamalarına, daimi fen okuryazarlıklarına ve medya okuryazarlığı becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Mevcut araştırmanın uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi halen devam etmektedir. BD öğretiminde sosyobilimsel konularla ilgili bilim haberleri kullanmanın, bilim haberleri kullanılmadan sosyobilimsel konular üzerinden BD öğretimine kıyasla, fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışları, daimi fen okuryazarlık düzeyi ve medya okuryazarlıklarını arttırıcı yönde etkisinin olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: bilim haberleri, bilimin doğası, fen okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sosyobilimsel konular.

Kaynakça

Austin, E. W., P. Borah, and S. Domgaard. (2021). COVID-19 disinformation and political engagement among communities of color: The role of media literacy. *The Harvard Kennedy School Misinformation Review 1 (*7), 1–17

Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA). 2003. *The Revised Northern Ireland Primary Curriculum: Foundation Stage*, Belfast: CCEA.

Cakmakci, G. & Yalaki, Y. (2012). *Promoting student teachers' ideas about nature of science through popular media*. Trondheim, Norway: S-TEAM / NTNU.

Çelik, C. (2016). Evrensel Fen Okuryazarlık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adaylarının Evrensel Fen Okuryazarlık Düzeyi. Yüksek lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dillon, J. & Avraamıdou, L. (2020). Towards a viable response to Covıd-19 from the science education community. *Journal for Activist Science & Technology Education, 11*(2), 1-6.

Elliott, P. (2006). Reviewing newspaper articles as a technique for enhancing the scientific literacy of student-teachers. *International Journal of Science Education 28* (11), 1245– 65.

Erdem, C. (2018). Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısı. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Fooladi, E. C. 2020. Between education and opinion-making. *Science & Education 29* (5), 1117–38.

Gallotti, R., Valle, F., Castaldo, N., Sacco, P., & Domenico, M. D. (2020). Assessing the risks of "infodemics" in response to COVID-19 epidemics. *Nature Human Behaviour, 4*(12), 1285–1293.

Jarman, R., & McClune, B. (2007). *Developing scientific literacy using news media in the classroom*. Open University Press.

Lederman, N. G. (2006). Research on Nature of Science: Reflections on the Past, Anticipations of the Future. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. *7*(1), 1-11

Matta, G. (2020). Science communication as a preventative tool in the COVID19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications, 7*(1), 1–14.

McComas, W. F., & Clough, M. P. (2020). Nature of science in science instruction: Meaning, advocacy, rationales, and recommendations. In W. F. McComas (Ed.), *Nature of science in science instruction* (pp. 3–22). Springer.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mun, K., Lee, H., Kim, S. W., Choi, K., Choi, S. Y. ve Krajcik, J. S. (2013). CrossCultural Comparıson Of Perceptıons On The Global Scıentıfic Lıteracy Wıth Australıan, Chınese, And Korean Mıddle School Students. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13* (2), 437-465.

National Research Council (NRC). (1996). National Science Education Standards. National Academy Press.

Özgelen, S. (2013). Bilimin doğası ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 711- 736.

Shibley, I. A. 2003. Using newspapers to examine the nature of science. *Science & Education,* 12 (7), 691–702.

WHO (2020, June 30-July 16). 1st WHO Infodemiology Conference. https://www.who.int/news-room/events/detail/2020/06/30/default-calendar/1st-who-infodemiology-conference sitesinden 05.01.2022'de alınmıştır.

Fen Bilimleri Dersinde Çalışma Yapraklarının Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Merve Konca — MEB

Abdullah Aydın — Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimleri eğitimi doğrudan yaşam ve uzay-zaman kavramları ile ilişkilidir. İçinde yaşadığımız evren, bizler ve çevremizdeki canlı ya da cansız bütün kavramlar fen bilimleri konususun yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda fen bilimleri hem gerçek dünyayı anlamamıza ve yorumlamamıza hem de bu doğrultuda bilimsel bilgileri ele alarak eleştirel ve işbirliğine dayalı bir bilinç oluşturmamıza yardımcı olmaktadır (De Melo vd., 2020).

Fen bilimleri dersinde kullanılan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve uygulamaları, eğitim ve öğretimde önemini her geçen gün korumaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi merkeze alan, sürece aktif katılmasını sağlayan ve bilgiyi kendi yaşantıları yoluyla yapılandırarak edinmesi gerektiği görüşünü savunan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, konularının doğası gereği fen bilimleri öğretimine en uygun yaklaşımlardan biridir (Batdı vd., 2021).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı öğretim ortamlarında, etkili öğretim yöntemi ve bu yönteme yardımcı olan, şekil verip ve güçlendiren öğretimsel faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bünyesinde farklı disiplinleri barındıran fen bilimleri dersi için bu ihtiyaç çok önemlidir. Fen bilimleri günlük hayatımızda çok fazla yer almasına rağmen, en çok zorluk çekilen derslerin başında gelmektedir. Bu derste öğretilecek kavramların genellikle soyut olması, matematiksel ifade ve hesaplamalar gerektirmesi ve öğrencilerin grafik yorumlama becerisindeki eksiklikler sıklıkla öğrenme güçlüklerinin yaşanmasına sebep olmaktadır (Timur & Özdemir, 2018).

Buradan hareketle, fen öğrenmedeki bu zorlukları ortadan kaldıracak öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Fen derslerinde genellikle kullanılan çalışma yaprakları; öğretiminde kolaylık sağlama, uygun içerik oluşturma ve dersi sıradanlıktan kurtarma avantajları bakımından çağdaş öğretim yöntemleri arasına girmektedir (Demirel, 2001). İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin dikkatini uzun süre canlı tutmak, motive etmek, öğrenmeye istekli hale getirmek zordur. Çalışma yapraklarında kullanılan karikatür, resim, şekil, açıklama, tabloların verilmesi öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek açısından önemlidir (Işık & Özdemir, 2014; Yiğit vd., 2001). Hemen hemen bütün derslerde kullanılabilen resim, şekil ve şemalarla oluşturulan ayrıca küçük fıkra ve diyaloglarla, öğrenciyi eğlendirip motivasyonunu sağlayan çalışma yaprakları, kalıcı ve etkili öğrenme için önemlidir (Coştu & Ünal, 2005).

Fen bilimleri dersinde özellikle öğrencilerin anlamakta zorlandıkları, soyut konu ve kavramların öğretilmesinde, dersin daha eğlenceli hale gelmesinde ve öğrenilen kavramların günlük yaşantıyla ilişkilendirilmesinde çalışma yapraklarının kullanımının etkililiğini ortaya koyan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, 7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesinin öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Kastamonu ili Cide ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 35 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Rastgele seçilen deney grubunda 19, kontrol grubunda ise 16 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 17'si kız ve 18'i erkektir. Araştırmada, nicel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile hazırlanan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla, deneysel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Dört hafta boyunca, deney grubunda dersler yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenirken, kontrol grubunda ise 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na göre işlenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve geçerliği ve güvenirliği yapılan hücre ve bölünmeler ünitesi başarı testi ile toplanmıştır. Başlangıçta 32 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi, geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra 24 adet soruya düşürülmüş ve güvenirlik değeri 0,76 olarak hesaplanmıştır. Bu şekliyle elde edilen başarı testi; uygulamaya başlamadan önce ön-test, uygulama bittikten sonra ise son-test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Deney ve

kontrol gruplarından elde edilen başarı ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla verilerin analizinde, bağımlı/bağımsız örneklemler için t-testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 7. sınıf fen bilimleri dersi hücre ve bölünmeler ünitesinin öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı geliştirilen çalışma yapraklarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen deney grubu öğrencilerine ilgili ünite konuları hazırlanan çalışma yapraklarıyla desteklenerek öğretilirken, kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut öğretim programı kullanılarak öğretim yapılmıştır. Araştırmada kullanılan hücre ve bölünmeler ünitesi başarı testinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanan çalışma yaprakları ile derslerin işlendiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluştuğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı geliştirilen çalışma yapraklarının araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney grubu öğrencilerinin hücre ve bölünmeler ünitesini öğrenmelerinde, kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında, olumlu bir katkısının olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri dersi, çalışma yaprağı, akademik başarı

Kaynakça

Batdı, V., Öztaş, C., & Talan, T. (2021). Fen bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntem ile analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 33-44.

Costu, B., & Ünal, S. (2005). Le-chateiler prensibinin çalışma yaprakları ile öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-22

De Melo, R. J., Adams, F. W., & Nunes, S. M. T. (2020). Conceptions of the importance of Science Education in basic education by undergraduates of a rural education degree course. *The Brazilian Scientific Journal of Rural Education*, *5*, 1-20.

Demirel, Ö. (2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Işık, A., & Özdemir, G. (2014). Çalışma yapraklarıyla olasılık öğretiminin öğrenci başarısına etkisi1. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research MAJER*, *12*, 4-16.

Timur, B., & Özdemir, M. (2018). Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2018*(10), 62-75.

Yiğit, N., Akdeniz, A. R., & Kurt, Ş. (2001). Fizik öğretiminde çalışma yapraklarının geliştirilmesi. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 151- 157.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknoloji Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tuğba Başar — MEB
Sema İrem Orhan — Kastamonu Üniversitesi
Abdullah Aydın — Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişim ve değişimler 21. yüzyıla bilgi çağı sıfatını katmıştır. Bu dönemde bilginin kapsamı, bilgiye ulaşma yolları değişmekte ve yeni yollar oluşturmaktadır (Ozan & Taşgın, 2017). Diğer taraftan eğitimde çağdaş seviyeyi yakalamanın en önemli şartı sunulan içerik olsa da bu içeriği sunmak için kullanılan araç ve yöntemler de büyük önem taşımaktadır. Bu araç ve yöntemlerin en önemlilerinden biri de teknolojidir (Bozkurt, 2014). Günümüzde teknolojik hızla değişmekte ve gelişmektedir. Teknoloji, kullanıldığı alanların artmasıyla birlikte hayatımızın birçok alanında kendini göstermektedir. Bunun yanında eğitim alanında da teknolojiden fazlasıyla yararlanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda yaşadığımız Koronavirüs (Covid-19) pandemisinden dolayı da eğitimde teknoloji kullanmanın önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Eğitimde teknoloji kullanımı; öğrencilerin karşılaştıkları problemleri daha iyi tanımlayıp, yaratıcı ve özgün yöntem ve teknikler kullanarak çeşitli öneriler geliştirmelerine ve bu öneriler arasında değerlendirme yaparak en uygun çözüme karar verebilecek şekilde yetişmelerini sağlamaktadır. Ayrıca eğitimde teknolojiyi kullanan bireylerin; sorgulayan, gözlemleyen, inceleyen, çevresindeki gelişmelere karşı hassas, insan yaşamını etkileyen sorunlara yönelik sorumluluk hisseden, sistemli bir şekilde analitik düşünce ilkelerinden faydalanarak karşılaştığı tüm problemlere yaratıcı ve orijinal çözümler üretebilen, özgüvenli ve birlikte çalışabilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2018; Sipahioğlu, 2019).

Teknolojik gelişmelerin eğitimle birleştirilmesi önem arz etmekte ve teknoloji sayesinde öğrenme daha da kolaylaşmaktadır. Teknolojinin en çok kullanıldığı derslerden biri de fen bilimleri dersidir. Fen bilimleri dersi yapısı gereği oldukça geniş bir muhteviyata sahip olmasının yanı sıra hem gerçek dünyanın anlaşılıp yorumlanması hem de bilimsel bilgiler ışığında eleştirel ve işbirliğine dayalı bir bilinç oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir (De Melo vd., 2020). Ancak, öğrencilerin fen derslerinde soyut kavramları öğrenmekte zorlandıkları ve bu kavramları somutlaştırarak derinlemesine öğrenemedikleri bilinen bir gerçektir (Akpınar vd., 2005). Bundan dolayı, fen öğretiminde teknolojinin kullanımı önemli hale gelmiştir. Geleceğin öğretmenleri olacak olan fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, anne ve baba eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre incelenmesinin alanyazına katkı yapacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete, sınıf seviyesine, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Batı Karadeniz'de bir üniversitenin eğitim fakültesi, matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü, fen bilgisi eğitimi programında öğrenim gören 57'si kadın ve 14'ü erkek olmak üzere toplam 71 öğretmen adayı ile araştırma yapılmıştır.

Nicel araştırma yaklaşımı temelinde yürütülen bu araştırmadaki veriler, Doğru (2017) tarafından geliştirilen Eğitimde Teknoloji Kullanımı Öz-yeterlik Ölçeği [ETKÖÖ] ile toplanmıştır. Beşli Likert yapıdan oluşan ölçekten alınan toplam puanların yüksek olması fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji öz-yeterliğinin fazla olduğunu gösterirken, puanların düşük olması öğretmen adaylarının teknoloji öz-yeterliğinin düşük olduğunu göstermektedir. 1 ile 5 arasında puanlama yapılan ölçekten en çok alınabilecek puan 240 iken, en düşük puan ise 48'dir. Elde edilen veriler SPSS paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Öncelikle bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testleri yapılmış ve hangi testlerin kullanılacağına karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı öz-yeterlik düzeylerinin, cinsiyete göre değişip değişmediği Mann Whitney U-testi ile, sınıf seviyesine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ve sınıflar arası ikili Mann Whitney U-testi ile, anne eğitim ve baba eğitim düzeylerine göre değişip değişmediği ise yine Kruskal Wallis H-testi ile belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete, sınıf seviyesine, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, eğitimde teknoloji kullanımı öz-yeterlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; kadın öğretmen adaylarının teknoloji öz-yeterlik düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak sınıf seviyelerine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark 1. sınıf ile 4. sınıf ve 1. sınıf ile 2. sınıf arasındaki anlamlı farktan kaynaklanmaktadır. Araştırmanın diğer bir değişkenine göre ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji öz-yeterlik düzeyleri anne ve baba eğitim düzeylerine göre de değişmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, teknoloji öz-yeterlik, fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Akpınar, E., Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2005). Fen Bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(1), 93-100.

Bozkurt, A. (2014). Okul, öğretmen ve kitaplar kadar teknoloji de eğitimde vazgeçilmez olabildi mi? *Bilişim Dergisi, 42*(170), 50-55.

De Melo, R. J., Adams, F. W., & Nunes, S. M. T. (2020). Conceptions of the importance of Science Education in basic education by undergraduates of a rural education degree course. *The Brazilian Scientific Journal of Rural Education, 5,* 1-20.

Doğru, M. (2017). Development of a self-efficacy scale of technology usage in education. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(6), 1785-1798.

MEB. (2018). *Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı.* Ankara.

Ozan, C., & Taşgın, A. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(2), 236-253.

Sipahioğlu, S. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Fiziksel Modeller Yardımıyla Sınıf Öğretmenlerine Temel Astronomi Konularının Öğretimi

Yunus Erişgin

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Hüseyin Kalkan

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Astronomi binlerce yıllık geçmişi ile en eski temel bilimler arasında yer almaktadır. İnsanların hem kendilerine hem de çevrelerine ilişkin algılarında, astronominin etkisinden ve öneminden söz edilebilir (Trumper, 2006). Astronomi, gök cisimlerinin yapısını ve hareketlerini her yönden inceleyen, elde ettiği yeni bilgiler ışığında kendini yenileyebilen ve gelişebilen diğer bilim dalları ile ilişki içerisinde olan disiplinler arası bir bilimdir (Düşkün, 2011). Yapılan araştırmalar sonucunda ilköğretim öğrencilerinin en çok merak ettiği ve en çok öğrenmek istediği konular arasında astronomi kavramlarının olduğu belirtilmiştir. Özellikle çocuklar ve gençler, evren, Big-Bang, Dünya ve evrende gerçekleşen göksel olaylar gibi konularda genel olarak çok meraklıdırlar (Baxter, 1989). Benzer bir çalışma ülkemizin değişik şehirlerinden (Samsun, Ordu, Amasya, İstanbul, Diyarbakır, Giresun, Tokat, Antalya) seçilen 3478 ortaokul öğrencisine "Her şeyin cevabını bilen sihirli bir küreniz olsaydı, ona en çok merak ettiğiniz hangi üç soruyu sorardınız?" Sorusunu içeren bir anket uygulanarak yapılmıştır(Kalkan ve Türk, 2012).Öğrencilerin sormuş olduğu sorular, alanlarında uzman kişiler tarafından içerik analizi yapıldığında, Fen bilimleri içerisindeki dağılımlar %51,7 ile Astronomi, %17,1 ile Biyoloji, %9,3 ile Fizik, %4,7 ile Matematik ve %4,7 ile Kimya olmuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin en çok merak ettiği ve ilgi duyduğu alan astronomidir. Dünya genelinde bakıldığında, astronomi eğitiminin öğretim programlarında nasıl verilmesi ile ilgili tartışmaların olduğu görülmektedir. Bu tartışmalar daha çok astronominin diğer alanların bir parçası olarak mı öğretimde yer alacağı yoksa ayrı bir ders olarak mı öğretimde kendine yer edineceği üzerinedir. Bu tartışmalar ışığında, Uluslararası Astronomi Birliği (IAU) tarafından, evrensel olarak astronomi eğitimiyle ilgili: "Astronomi eğitimi ister ayrı bir ders isterse başka bir alanın içeriğinde olsun tüm ülkelerin ilk ve ortaöğretim müfredatlarında bulunmalıdır" açıklaması yapılmıştır (Trumper, 2006). Ülkemizde ise astronomi konularının öğretimi okul öncesinden başlayarak lisans seviyesine kadar devam etmektedir. Literatüre bakıldığında, astronomi konularına yönelik kavram yangılarının tüm sınıf seviyelerinde görülmesi eğitim-öğretim sürecinde yanlışlık yapıldığını göstermektedir. Yapılan tüm araştırmalarda temel astronomi konularının öğretiminde bazı zorlukların olduğu ortaya konulmuştur. Özellikle sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmalar temel astronomi konularında büyük eksiklerin olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki eksikliklerini belirlenmesi ve İlköğretim Hayat Bilgisi ve İlköğretim Fen Bilgisi derslerinin Öğretim Programında yer alan "'Güneş-Dünya-Ay'ın Hareketleri, Mevsimler, Yönler, Dünyanın şekli, Ay'ın Evreleri" kapsamlı temel astronomi konularının Fiziksel modeller kullanılarak sınıf öğretmenlerinin astronomi temel konularındaki başarılarının değişimin araştırılmasıdır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirtilmektedir;

1. Sınıf öğretmenlerine herhangi bir öğretim verilmeden önce temel astronomi kavramlarına yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri nasıldır?
2. Fiziksel modeller kullanılarak yapılan öğretim sonrasında Sınıf öğretmenlerinin astronomi başarısındaki değişimi nasıldır?
3. Fiziksel modeller kullanılarak yapılan öğretim sonrasında Sınıf öğretmenlerinin temel astronomi kavramlarına yönelik başarılarındaki değişimde anlamlı bir fark var mıdır?
4. Fiziksel Modeller kullanılarak yapılan öğretim sonrasında sınıf öğretmenlerinin, temel astronomi konuları başarısındaki kalıcılığı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, İlköğretim Hayat Bilgisi ve İlköğretim Fen Bilgisi derslerinin Öğretim Programında yer alan "'Güneş-Dünya-Ay'ın Hareketleri, Mevsimler, Yönler, Dünyanın şekli, Ay'ın Evreleri" kapsamlı konuların fiziksel modeller kullanılarak öğretiminin yapılmasını amaçlanmıştır.Uygulanacak olan bu eğitim modeli ile sınıf öğretmenleri temel astronomi konularını yaparak ve yaşayarak öğrenmiş ve sürece aktif bir şekilde katılmışlardır. Araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi, kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir.Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yöntemi olmasına rağmen aynı zamanda en az tercih edilmesi gereken örnekleme türlerindendir.(Yıldırım, A., Şimşek, H., 2018). Eğitim, Samsun ilinde MEB' e bağlı bir ilköğretim okulunda gönüllü sınıf

öğretmenlerine verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazıları ile yüz yüze görüşme yapılmış ve görüşme soruları yöneltilmiştir. Sorulara verdikleri cevaplar ses kaydına alınmıştır.

Karma araştırma yöntemi tercih edilen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket teknikleri kullanılarak veri toplama işlemleri yapılmıştır(Creswell ve Plano Clark, 2007). Creswell'e göre (2008). Araştırmada birleştirme (çeşitleme) deseni tercih edilmiştir. Bu desen nitel ve nicel araştırma verilerinin analizinden elde edilen sonuçları birleştirmeyi hedefler (Creswell, 2021).

Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği öğretim programındaki temel astronomi kavramlarını kapsayan bir fiziksel model geliştirilmiş olup, fiziksel modelin MEB'e bağlı okullarda çalışan 30 gönüllü sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Türk ve Kalkan(2017)'nin 2010-2015 yıllarında yapmış oldukları bilimsel çalışmalarda kullanılan, yurt dışında geliştirilen akademik çalışmalara uygun Astronomi Başarı Testinden soruları ve önceden hazırlanmış görüşme soruları öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu desenle uygulanacak olan eğitim modelinin etkisi ve kalıcılığı araştırılmıştır. Sonuçlar literatürdeki değerlerle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Tek gruba ait yapılacak olan ön-test, son-test değerleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirtilmiştir. Uygulanacak olan başarı testi ile elde edilen nicel veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılarak yapılan bu çalışmada, elde edilen nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu Araştırma; Ondokuzmayıs Üniversitesi Matematik ve Fen bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi bölümü öğrencisi Yunus ERİŞGİN Tarafından yapılmakta olan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Araştırma verilerinin çalışmanın takvimine göre mayıs ayı içerisinde tamamlanması planlanmaktadır. Araştırmanın bulgu analizlerinin ise kongre sırasında sunulması planlanmaktadır. Şu ana kadar incelenen araştırma verilerine bakıldığında, bu çalışmayla birlikte Sınıf öğretmenlerinin bazı temel astronomi konularında "Güneş-Dünya-Ay'ın Hareketleri, Mevsimler, Yönler, Dünyanın şekli, Ay'ın Evreleri" hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Uygulanan eğitim modeli ile sınıf öğretmenleri öğrenme öğretme sürecine aktif bir şekilde katılmış olup, temel astronomi kavramlarını yaparak yaşayarak öğrenmişlerdir. Ortalama ve bireysel başarı yüzdelerinde artış sağlandığı, görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Astronomi eğitimi, sınıf öğretmenleri, fiziksel modeller.

Kaynakça

Baxter, J. (1989). Çocukların tanıdık astronomik olayları anlaması. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi , 11* (5), 502-513.

Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir,Çev.). *Pegem Akademi.* Ankara. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015).

Düşkün, İ. (2011). *Güneş-Dünya-Ay modeli geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi eğitimindeki akademik başarılarına etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kalkan, H. ve Türk, C. (2012, Mayıs). Bilim merkezleri ve planetaryumların eğitimdeki yeri ve önemi. *Uluslararası Katılımlı Türkiye Bilim Merkezleri Sempozyumu, Bursa.*

Türk, C., Kalkan, H., & Yıldırım, B. (2017). Mevsimler Konusunun Öğretimi Üzerine Deneysel Bir Çalışma: Model Dönüşümü. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi , 8* (27), 531-561.

Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts—seasonal changes—at a time of reform in science education. *Journal of Research in Science*

Teaching,43(9),879-906. http://doi.org/10.1002/tea.20138

Yıldırım, A., Şimşek, H., (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

2010-2021 Yılları Arasında Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Teknoloji Kullanımına Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin ve Önerilerinin Derlenmesi

Ilgım Özergun

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Alptürk Akçöltekin

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim bilimlerinde yapılan bilimsel araştırmalar genel olarak giriş, literatür taraması, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma, ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bilimsel araştırmaların ve tezlerin sonunda öneriler bölümü yer almaktadır. Öneriler bölümünde araştırmacıların elde ettikleri bulgulara ve bulguların tartışma bölümünde literatürle değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara göre gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmaktadır. Yeni bir araştırma sorusunun ortaya çıkarılmasında ve yapılacak çalışmalara yol göstermesi için araştırmalardaki öneriler bölümü oldukça önemlidir (Akçöltekin, 2021). Bu sebeple bu çalışmada Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında yapılan ve içerisinde teknolojiyi dahil edilen lisansüstü tezlerin içeriklerinin ve önerilerinin derlenmesi ve konu hakkında bir fikir birliği elde edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizinde yazılı veri kaynakları araştırmacının müdahalesi olmadan oluşturulmuş ve sonrasında araştırmacı tarafından analiz edilecek veri kaynaklarıdır (Kiral, 2020). Bu çalışmanın veri toplama aracı fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik 2010-2021 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerdir. Bu çalışmanın verileri Ocak-Mart 2022 tarihleri arasında Ulusal Tez Merkezi'nden (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) toplanmıştır. Toplam 94 lisansüstü tez (76 yüksek lisans, 18 doktora) yayınlandığı yıl, üniversite, dil, kullanılan teknolojik araç, katılımcı grubu ve yönteme göre derlenmiştir. Ardından, indirilen tüm tezlerdeki öneriler başlığı tek tek ayrı dosyalara kaydedilmiştir. Böylelikle tezlerin önerilerinin içerikleri sistematik olarak incelenmek amacıyla içerik analizine uygun hale getirilmiştir. İçerik analizi belirli bir konuda yapılmış nitel ve nicel çalışmaların belirli kriterlere göre incelenip analiz edilmesidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulgularına göre; 2010 yılından 2021 yılına kadar yapılan fen bilgisi eğitimindeki lisansüstü tezlerde teknoloji kullanımı artmıştır. Kullanılan teknolojik araçlara bakıldığında ise artırılmış gerçeklik ve robotik en çok kullanılan teknolojiler olduğu, en fazla kullanılan örneklem grubunun ortaokul öğrencileri olduğu ve araştırma yöntemi olarak ise yarı deneysel desenin kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlere yönelik yapılan öneriler sonucunda öğretmenlere teknoloji konulu hizmet içi eğitim çalışmaları yapılması gerektiği, öğretmenlerin teknoloji kullanımı hususunda öğrencilerine daha fazla destek olmaları gerektiği ve son olarak teknolojiyi derslerinde daha fazla kullanmaları gerektiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan öneriler sonucunda, öğretmen adaylarının teknolojik araç, uygulama ve sistemleri kullanmayı lisans derslerinde öğrenmeleri gerektiği ve ders planlarının içeriğinin teknoloji destekli bir hale getirilmesi gerektiği yönünde genel bir kanıya varıldığı sonucu elde edilmiştir. Öğrencilere yönelik öneriler sonucunda, öğrencilerin teknoloji temelli yenilikleri öğrenebilecekleri bir dersin programa dahil edilmesi gerektiği, öğrencilerin teknoloji temelli projelere teşvik edilmesi gerektiği ve son olarak bu sistemler hakkında edindikleri kazanımları okul dışı uygulamalarda da kullanmaları konusunda yönlendirilmeleri gerektiği sonucu elde edilmiştir. Teknolojik araca yönelik elde edilen sonuçlar ışığında teknoloji temelli etkinliklerin farklı konu, ünite ve sınıf düzeyine yaygınlaştırılması gerektiği sonucuyla birlikte, mevcut yazılımların Türkçeleştirilmesi ve yerli ve milli yazılımların geliştirilmesi yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen bilgisi eğitimi, lisansüstü tezler, teknoloji, öneri

Kaynakça

Akçöltekin, A. (2021). Öğretmenler İçin Bilimsel Araştırma Basamakları. Nobel Yayıncılık.

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

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 170-189.

Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion.* Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Akçöltekin, A. (2021). Öğretmenler İçin Bilimsel Araştırma Basamakları. Nobel Yayıncılık.

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

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 170-189.

Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lisans Öğrencilerinin Sosyobilimsel Muhakeme Yeterlikleri Ve Argüman Kaliteleri Arasındaki İlişki

Meltem Irmak

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzdeki hızlı teknolojik ve bilimsel gelişmeler günlük hayatta kararlar vermemizi gerektiren, gıda güvenliği, enerji krizi, genetik çalışmaları gibi farklı konularda çeşitli ikilemler doğurmaktadır (Sadler, 2004). Bu konular bilimsel ve teknolojik gelişmelerden kaynaklanmakla birlikte toplumda farklı kesimleri etkilemektedir. Bunun gibi bilimsel temelli, topluma etkisi olan, kesin çözümleri olmayan, kişisel ve toplumsal kararlar almayı gerektiren, ikilemler içeren konulara sosyobilimsel konular (SBK) denmektedir (Öztürk & Irmak, 2020).

SBK'ın çözümlenmesinde bilimsel muhakeme, ahlaki muhakeme, informal muhakeme ve Sosyobilimsel muhakeme gibi pek çok muhakeme becerisi kullanılmakla birlikte genellikle SBK bağlamında yürütülen muhakeme informal muhakeme ile karakterize edilmekteydi (Sadler & Zeidler, 2005). İnformal muhakeme karmaşık problemlerin çözümlenmesi ve bir pozisyon oluşturulması ya da benimsenmesiyle ilgili bilişsel ve duyuşsal süreçleri ifade eder (Sadler & Zeidler, 2004). Formal muhakemeden farklı olarak iyi yapılandırılmamış, açık uçlu problemlerin çözümlenmesinde kullanılır ve oluşturulan önermeler yeni bilgilerle değişebilir (Sadler, 2004). İnformal muhakemenin değerlendirilmesinde karar verme türü, muhakeme türü, muhakeme kalitesi gibi nitel göstergeler ve muhakeme türü sayısı, destekleyici argüman sayısı, karşıt argüman sayısı, çürütme sayısı ve toplam argüman sayısı gibi nicel göstergeler kullanılmaktadır (Wu & Tsai, 2011). Destekleyici argüman, kişilerin kararlarını haklı çıkarmak için bilimsel kanıtlara dayalı olarak ürettikleri argümanlardır. Karşıt argümanlar ise kendi argümanlarını karşı çıkmak için başkalarının geliştirebileceği olası argümanlardır. Çürütücü argümanlar ise, karşı argümanları çürütmek için üretilen argümanlardır. Bu çalışmada, katılımcıların informal muhakeme becerileri göstergesi olarak Baytelman ve diğerlerinin (2020) tanımladığı sosyobilimsel argüman kalitesi kullanılmıştır.

İnformal muhakeme farklı göstergeler kullanılarak SBK'ın muhakemesinde sıklıkla kullanılsa da, farklı araştırmacılar tarafından farklı yorumlandığından, muhakemeyi nicel olarak ölçmek için sınırlı potansiyele sahip olduğundan ve sosyobilimsel konuların muhakemesine özgü olmadığından yetersiz görülmektedir (Romine vd., 2020). Bu sorunları gidermek Sadler ve diğerleri (2007) amacıyla SBK'ların müzakeresinde gerekli temel uygulamaları içeren, bu konuların derinlemesine tartışılmasını ve daha iyi akıl yürütüp mantıklı kararlar alınabilmesini sağlayan muhakeme türünü sosyobilimsel muhakeme (SBM) olarak kavramsallaştırmışlardır. SBM, "1. SBK'lerin kompleks yapısını fark etmek, 2. SBK'leri çoklu perspektiften inceleyebilmek, 3. SBK'lerin süreklilik arz eden sorgulamaya dayalı olduğunu kabul etmek ve 4. Taraflı olabilecek bilgiler olduğunda şüpheci yaklaşım sergileyebilmek" (Sadler vd., 2007, p.374) olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır.

SBM'yi daha geniş ölçekte ve farklı bağlamlarda ölçebilmek için Romine ve diğerleri (2017) "Sosyobilimsel Muhakemenin Nicel Ölçülmesi (Qualitative Assessment of Socioscientific Reasoning – QuASSR)" testini geliştirmişlerdir. Böylece bu alanda yapılan yeni çalışmalar, hem SBM kavramının doğası hakkında yeni açıklamalar getirmiş, hem de SBM yeterliklerinin nicel olarak ölçümünü daha sistematik hale getirmiştir. QuASSR ölçeği farklı bağlamlarda ve farklı sınıf seviyelerine adapte edilerek SBM yeterliklerini tespit etmede etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir (Cian, 2020; Irmak, 2021; Owens vd., 2020; Tüzüngüç, 2019).

Bu araştırmada farklı fakültelerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin SBM'leri nicel olarak ölçülmüş ve informal muhakeme becerisi göstergesi olan argüman kalitesiyle olan ilişkisi araştırılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

Lisans öğrencilerinin sosyobilimsel muhakeme yeterlikleri (komplekslik, çoklu perspektif, sorgulama ve şüphecilik) ve sosyobilimsel argüman kaliteleri (destekleyici argüman kalitesi, karşıt argüman kalitesi ve çürütücü argüman kalitesi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılarak lisans öğrencilerinin SBM yeterlikleri ve sosyobilimsel argüman kaliteleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya farklı fakültelerde (fen, teknoloji, mühendislik, sağlık bilimleri, diş hekimliği) öğrenim görmekte olan ve sosyobilimsel konular hakkında verilen seçmeli dersi almakta olan 34 lisans öğrencisi davet edilmiş ve tüm veri toplama araçlarına tam olarak cevap vermiş olan 29 kişi dahil edilmiştir. SBK'nın doğasının ve kullanılan muhakeme türlerinin teorik ve uygulamalı etkinliklerle öğretildiği 11 haftalık bir ders izlencesi takip edilmiştir (Irmak, 2021).

Dersteki uygulamaların son haftasında öğrencilerden kendi seçtikleri bir SBK hakkında detaylı araştırma yapmaları ve araştırmalarını raporlaştırmaları istenmiştir. Bu raporda seçtikleri konu hakkında bir karar vermeleri ve kararları hakkında destekleyici argüman, karşıt argüman ve çürütücü argümanlar üretmeleri ve argümanlarına yönelik kanıtlar sunmaları istenmiştir. Bu argümanların her biri Baytelman ve diğerlerinin (2020) argüman kalitesini ölçmek için geliştirdiği puanlama anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Kaliteli muhakemenin destekleyici, karşıt ve çürütücü muhakeme türlerinden her birini içermesi gerektiği varsayıldığından (Wu & Tsai, 2007, 2011) toplam argüman kalitesini belirlemek için bu üç argüman türüne verilen puanlar toplanmıştır. Puanlama için Baytelman ve diğerleri (2020) tarafından yapılan derecelendirme şu şekildedir: 0 - Gerekçe belirtilmedi, 1 - Sağlanan gerekçe geçerli değil (kanıt yok), 2 - Basit bir şekilde desteklenen geçerli bir gerekçesi olan geçerli argüman, 3 - Kuvvetli bir şekilde desteklenen geçerli bir gerekçesi olan geçerli argüman, 4 - Referans da vererek kuvvetli bir şekilde desteklenen geçerli bir gerekçesi olan geçerli argüman.

SBM'yi ölçmek için ise Romine ve diğerlerinin (2017) geliştirdiği ve Irmak'ın (2020) Türkçe'ye adapte ettiği "Sosyobilimsel Muhakemenin Nicel Ölçülmesi" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ekoloji, ekonomi ve farklı grupların hakları hakkında çıkarımlar yapmayı gerektiren iki SBK senaryosu içermektedir. Ölçekte her bir senaryo için cevaplanması gereken iki aşamalı çoktan seçmeli 11 soru bulunmaktadır. Soruların ilk aşamasında katılımcılar evet veya hayır şeklinde görüşlerini bildirirken ikinci aşamada bu görüşü en iyi desteklediğini düşündükleri gerekçeyi seçmektedirler. İkici aşamaya verilen cevaplar 0 = düşük SBM, 1 = orta SBM ve 2 = yüksek SBM olmak üzere üç seviyede değerlendirilmektedir. Her bir senaryoda komplekslik alt boyutu için 2 madde, çoklu perspektif için 2 madde, sorgulama için 3 madde ve şüphecilik için 3 madde bulunmaktadır. Kalan bir maddede ise katılımcıların kararları sorulmakta ancak değerlendirilmemektedir. Ölçeğin güvenirliği Romine ve diğerleri (2017) tarafından 0.79, Irmak (2020) tarafından 0.82 olarak raporlanmıştır. Son olarak, katılımcıların SBM yeterlikleri ve argüman kaliteleri arasındaki ilişkiyi bulmak için QuASSR puanları ve argüman kalitesi puanları arasında pearson korrelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin SBM yeterlikleri ve argüman kaliteleri arasındaki ilişkiyi bulmak için Sosyobilimsel muhakeme alt boyutlarına ait puanlar ve tüm ölçek puanı ve destekleyici, karşıt ve çürütücü argümanlara ait kalite puanları ve toplam kalite puanları arasında Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin SBM puanları ile argüman kalitesi puanları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (r=.57; p=.002). SBM'nin alt boyutlarının farklı argüman puanları ve toplam argüman puanı tek tek incelendiğinde, komplekslik alt boyutuyla karşı argüman kalitesi (r=.48; p=.009) ve toplam argüman kalitesi (r=.38; p=.044); çoklu perspektif alt boyutuyla destekleyici argüman kalitesi (r=.49; p=.008); sorgulama alt boyutuyla toplam argüman kalitesi (r=.39; p=.039); şüphecilik alt boyutuyla ise karşıt argüman kalitesi (r=.41; p=.030) ve toplam argüman kalitesi (r=.39; p=.043) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulgular SBM ve informal muhakeme teorik çerçeveleri bağlamında tartışılarak SBK'ların muhakemesinin geliştirilmesi ve ölçülmesiyle ilgili çıkarımlarda bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel muhakeme; informal muhakeme; argüman kalitesi

Kaynakça

Baytelman, A., Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2020). Epistemic beliefs and prior knowledge as predictors of the construction of different types of arguments on socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, *57*(8), 1199-1227.

Cian, H. (2020). The influence of context: comparing high school students' socioscientific reasoning by socioscientific topic. *International Journal of Science Education, 42*(9), 1503-1521.

Irmak, M. (2020). Socioscientific reasoning competencies and nature of science conceptions of undergraduate students from different faculties. *Science Education International, 31*(1), 65–73.

Irmak, M. (2021). Lisans Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konularla İlgili Muhakeme Yeterliklerinin ve Tutumlarının Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(3), 1801-1838.

Owens, D. C., Petitt, D. N., Lally, D., & Forbes, C. T. (2020). Cultivating Water Literacy in STEM Education: Undergraduates' Socio-Scientific Reasoning about Socio-Hydrologic Issues. *Water, 12*(10), 2857.

Öztürk, N. & Irmak, M. (2020). Sosyo-bilimsel konuların doğası ve fen eğitimindeki. M. Genç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* içinde (pp. 15- 44) Ankara: Anı Yayıncılık.

Romine, W.L., Sadler, T.D., & Kinslow, A.T. (2017). Assessment of scientific literacy: Development and validation of the quantitative assessment of socio-scientific reasoning (QuASSR). *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 274-295

Romine, W. L., Sadler, T. D., Dauer, J. M., & Kinslow, A. (2020). Measurement of socio-scientific reasoning (SSR) and exploration of SSR as a progression of competencies. *International Journal of Science Education*, *42*(18), 2981-3002.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513–536

Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education, 37*(4), 371–391

Sadler, T .D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making, *Journal of Research in Science Teaching, 42*(1), 112–138.

Tüzüngüç, B. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyobilimsel Muhakeme Yeteneklerinin Araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü, İstanbul

Wu, Y. T., & Tsai, C. (2007). High school students' informal reasoning on a socioscientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education, 29*(9), 1163–1187.

Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). High school students' informal reasoning regarding a socioscientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures. *International Journal of Science Education,* 33(3), 371–400.

Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Fen Bilimleri Dersine İlişkin Deneyimlerinin ve Pandemi Sonrası Sürece İlişkin Önerilerinin Belirlenmesi

Seydanur Karaahmetoğlu — Zonguldak Bülent Ecevit Ü.
Özlem Koray — Zonguldak Bülent Ecevit Ü.
Canay Pekbay — Zonguldak Bülent Ecevit Ü.

ÖZET

Problem Durumu

"Bir kelebeğin Pekin'de kanat çırpması ve bunun bir ay sonra New York'taki hava durumunda etkisinin görülmesi" metaforu ile halk arasında bilinen "kelebek etkisi" kaos kuramının ilkelerinden sadece biridir (Altun Sadegül, 2001). Kaos kuramına göre dünyanın herhangi bir noktasında meydana gelen bir olay veya durum ilk bakışta hiçbir bağlantısı bulunmayan başka bir olayı veya durumu etkilemiş olabilir. Bu bağlamda Wuhan şehrinde bir kelebek kanat çırpmış ve Wuhan şehri tüm dünyayı etkileyecek olaylar silsilesinin başlangıç noktasını oluşturmuştur. 2019 yılının aralık ayında Çin Halk Cumhuriyeti'nin Hubei eyaletinin başkenti olan Wuhan şehrinde nedeni açıklanamayan akciğer iltihaplanma vakaları görülmüştür. Bu vakaların birden çok fazla artması sebebiyle ayrıntılı incelemeler yapılmış ve incelemeler sonucunda iltihaplanmalara yeni bir tür corona virüsünün (2019 n-Cov) sebep olduğu anlaşılmıştır. Çin'de başlayan bu vakalar dört ay gibi kısa bir sürede tüm Dünya'ya yayılmış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir. Ortaya çıkan bu yeni tip corona virüs vakaları sağlık alanı başta olmak üzere, ekonomi, sosyal yaşam ve eğitim uygulamalarında acil değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır.

Bu çerçevede özellikle eğitim alanında eğitim kurumları kapatılarak uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Uzaktan eğitim sistemi ile beraber Dünya'da yaklaşık 1,6 milyar, ülkemizde ise yaklaşık 25 milyon öğrencinin eğitim hakkı kesintiye uğramıştır (Unicef, 2020). Eğitim görme hakkının temel insan haklarından biri olduğu ilkesinden yola çıkarak birçok ülke uzaktan eğitim modeline geçerek insanların eğitim hakkından mahrum edilmemesi için çalışmalara başlamışlardır. Yeterli düzeyde saha çalışması yapılamadan geçilen acil uzaktan eğitim sistemi, hakkında çalışmalar yapılarak sistemin geliştirilmesi ve yenilikçi fikirler üretilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Yapılacak olan bu çalışma ile beraber sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine ilişkin deneyimleri ve pandemi sonrası sürece ilişkin önerileri belirlenecek olup pandemi süreci ve sonrasına ilişkin detaylı incelemelerde bulunulabilecektir. İncelemeyi daha sağlıklı bir şekilde yapabilmek amacıyla pandemi süreci dönemlere ayrılmıştır. Bu dönemler;

1. Mart 2020-Haziran 2021 tarih aralığı
2. Eylül 2021 ve sonrası

Yapılacak olan bu çalışma belirli bir özel alanı içeren ve yapılacak olan ilk çalışmalardan olması sebebiyle literatüre önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu araştırmanın iki alt problemi bulunmaktadır;

1. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri derslerine (Mart 2020-Haziran 2021) ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri derslerinde yüz yüze eğitim sürecine (Eylül 2021 ve sonrası) ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Betimlemenin ötesinde varolan durumlardan yola çıkarak değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyar (Fraenkel ve Wallen, 2009: 540-560). Bu çalışmada o anki durumu değiştirme ya da etkileme kaygısı güdülmemiştir. Varolan şartlar tespit edilmiş, problemle ilgili veriler toplanarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada 104 sınıf öğretmeni ile pandemi dönemine ilişkin anket çalışması yapılmıştır. Veri toplama aracı oluşturma sürecinde ilk olarak taslak bir anket çalışması oluşturulmuştur. Bu anket çalışması için uzman görüşleri alınmış

ve bu doğrultuda son değişiklikler yapılarak 61 maddelik 5'li likert tipi anket çalışması oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Verilerin analizi frekans yüzde tablolarının elde edilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Pandemi sırasında gözlenen olaylardan birisi de sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinin işlenişi esnasındaki deneyimleri ile yüz yüze eğitim arasında karşılaştırma yapılmasıdır. Ülkemiz bağlamında eğitim kurumlarının başarı göstergeleri ile yapılan öğretimin kalitesi sürekli tartışılan konular arasında karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan uzaktan ya da yüz yüze eğitim düşünüldüğünde eğitimin kalitesinin sağlanması gerekmektedir. Bu kaliteyi sağlayacak olan sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersindeki deneyimleri bu araştırma kapsamında hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim modeli ve sonrasındaki yüz yüze işlenen fen bilimleri dersi ile ilgili görüşleri ve önerileri alınmıştır. İncelenen anket sonuçları neticesinde öğretmenlerin iş yükünün arttığı ve iş yükünün artması sonucunda yorgunluk-çaresizlik-kendini eksik hissetme gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin büyük bir oranı iletişimin yüz yüze veya göz göze gelerek yapılamaması sebebiyle iletişimin kalitesinin düştüğünü düşünmektedirler. Cevaplanan sorular doğrultusunda öğretmenler sınıf ortamında kazanımlara uygun olarak anlatım yöntem ve teknikleri kullanırken uzaktan eğitim sürecinde genelde soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ölçme ve değerlendirme aşamasında çok zorlandıklarını değerlendirme kıstası olarak canlı derslere katılımları kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, pandemi süreci, fen bilimleri, coronavirüs, covid-19,

Kaynakça

Bozkurt A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, Cilt 6, Sayı 3, 112-142*

Selçuk E.B. (2020). Dünya ve Türkiye'de Pandemi Yayılım Süreci, Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi, Cilt:12, Sayı: 3, 87-91

Yıldız E.P., Çengel M., Alkan A. (2021) Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt:17, Sayı:33

Tümkan F., Tümkan Ş. (2020) Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aranın İlkokullardaki Eğitim Açısından Yarattığı Değişimin Etkilerinin Değerlendirilmesi, Turkish Sutudies, Cilt:4, Sayı:15, 1163-1184

Yamamoto G.,T., Altun D.(2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi, Nisan 2020, Cilt 3, Sayı 1, Sayfa: 25-34*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Can E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*

Çiftçi M., Ersoy M. (2021) Pandemi Sürecinde Yapılan Çalışmaların Eğilimleri: Türkiye Örneği, International Journal of Eurasia Social Sciences, Cilt:12, Sayı:43, 75-87

Bakioğlu B., Çevik M. (2020) Covid-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri, Turkish Studies

Türkiye'de Göçmen Eğitimine Yönelik Bir Meta Sentez Çalışması

Vildan Boz
Yıldız Teknik Üniversitesi

Aslı Gorgulu
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar eski çağlardan beri güvenlik, beslenme ihtiyaçları, çevre sorunları gibi nedenlerle devamlı hareket etme ihtiyacı duymuştur. Göç olarak tanımlanan bu geçici veya sürekli yer hareketlilik durumu, sosyal ve politik durumlar, savaşlar, ekonomi ve çevre sorunları gibi birçok sebebe bağlı olarak ortaya çıkmaya devam etmektedir. Yaşam içerisinde ortaya çıkan bu değişiklikler insanları kaçınılmaz bir şekilde göç etmeye itmektedir.

Göçmenler; düzenli ve düzensiz göçmenler olarak iki şekilde tanımlanmaktadır. Düzenli göçmenler, bir ülkeden diğerine tanınan yasal izinler doğrultusunda göç eden ve yaşama izni alan yabancı uyruklu kişileri ifade ederken ve düzensiz göçmenler ise ülkelere yasadışı yollardan gelen veya yasal yollarla gelip yasal çıkış süreleri içerisinde çıkmayan kişileri ifade etmektedir (ILO, 2004; akt. Bucak & Türkcan, 2021; Göç İdaresi Başkanlığı, t.y). Mülteci kavramı ise 1951 Cenevre Sözleşmesi'nde; siyasi, dini, bağlı olduğu ırk ve toplumsal yapı sebebiyle zulme uğrayacağından korkarak ülkesinden ayrılan ve ülkenin korumasında bulunmayan veya korkudan dolayı yararlanmak istemeyen kişi/kişileri ifade etmektedir (Gün & Yüksel, 2021).

Türkiye, Avrupa ve Asya kıtaları arasında bir köprü görevi görmesi nedeniyle mülteci, göçmen ve sığınmacı gibi yabancı uyruklu kişiler için büyük bir öneme sahiptir. Son yıllarda özellikle Irak, Suriye, Afganistan, Mısır gibi ülkelerde yaşanan olaylardan sonra Türkiye büyük bir göç akınına maruz kalmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR) Şubat 2022 raporunda Türkiye'de geçici koruma altında 3,7 milyon Suriyeli ve diğer milletlerden uluslararası koruma başvurusu sahibi 320.000'in üzerinde kişi bulunduğunu belirmektedir (UNCHR Türkiye, 2022).

Göçle birlikte beslenme, barınma, sağlık gibi problemlerin yanı sıra eğitim problemleri de kendini göstermektedir. Çocuk göçmenler ve eğitim ihtiyaçları, göç sorununun belki de büyük önem arz etmesine rağmen yeteri kadar tartışılmayan boyutlarından biridir. Göçmen çocukların eğitime dâhil edilme süreçleri zorlu geçebilmektedir.

Alan yazında belirli bir konuya ait araştırmaların nitel bakış açısıyla derlemesi olarak karşımıza çıkan tematik içerik analizi çalışmaları, araştırmacılara çalışılan alandaki durumu daha geniş bir bakış açısı sunması, araştırılan konuya ait ihtiyaçlar ya da eksikliklerin belirlenmesi noktasındaki katkıları sonucunda son yıllarda yaygınlaşmıştır. Bu araştırmada da göçmen eğitimi konusunda yapılan çalışmaların tematik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Göçmen eğitimi ile ilgili literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde genellikle göçmen öğrencilerin dil eğitimi sorunları, öğretmenlerin eğitim sürecindeki zorlukları, öğretmenlerin göçmen/mülteci öğrencilere bakış açısı, eğitim politikaları gibi faktörlere odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın son yıllardaki göçmen eğitimindeki durumu daha kapsamlı bakış açısıyla inceleme ve bu konuda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara veya göçmen eğitimi üzerine düzenleme yapmak isteyen öğretmen/kişi ya da kurumlara yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Türkiye'deki göçmen eğitimi ile ilgili çalışmaların analiz edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada tematik içerik analiz yöntemlerinden biri olan meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta sentez, belirli bir konu veya alanda yapılmış çalışmaların nitel bir anlayışla sistematik olarak yorumlanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Noblit & Hare, 1988; Polat & Ay, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de göçmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların analiz edilmesinin amaçlandığı bu çalışma sonucunda bu alanda yapılan çalışmalarda hedeflenen amaçların neler olduğu, bu amaçlara ulaşmak için tercih edilen araştırma desenlerinin hangileri olduğu, yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama ve veri analiz yöntemlerine, incelenen araştırmaların sonuçlarına ait bulguların ve araştırma sonucunda verilen önerilerin neler olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların göçmen eğitimine yönelik daha detaylı bakış açısı sunacağı, araştırmalar açısından da yeni araştırmacılara yol gösterecek veriler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile göçmen eğitiminin eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna uygun öneriler getirilmesi ile alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen Eğitimi, Meta Sentez, Göçmen, Eğitim

Kaynakça

Bucak, Ç., & Türkcan, B. (2021). Küresel Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Kapsamında Çocuk Göçmenler ve COVID-19 Pandemisinin Çocuk Göçmenler Üzerindeki Etkileri. Aurum Journal of Social Sciences, *6*(2), 153-170. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/aurum/issue/67556/980863

Gün, M., & Yüksel, S. (2021). Dünyada Göçmen Eğitimi Politikaları Bağlamında Türkiye'nin Göçmen Eğitimi Sürecinin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 1031-1053. Doi: 10.37669/Milliegitim.960056

Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). Newbury Park: Sage.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 52-64. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (n.d.). *Düzensiz Göç Hakkında*. Erişim Adresi: https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-hakkinda Erişim Tarihi: 14.04.2022

UNHCR Türkiye. Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü Erişim Adresi: https://www.unhcr.org/tr/ Erişim Tarihi: 13.04.2022

Hastanede Fen Öğretimi İçin İhtiyaçların Belirlenmesi: Öğrenen Ve Bağlam Analizi

Şahika Yıldız
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Hanife Can Şen
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenciler yaşadıkları sağlık sorunları ve tedavileri nedeniyle bazı dönemlerde hastanede kalmaktadırlar. Öğrencilerin hastanede kalmalarına neden olan hastalıklar Gültekin & Baran (2005)'nın çalışmasında kronik veya akut hastalıklar olarak ele alınmıştır. Kronik hastalıklar, "normalden sapma veya bozukluk gösteren, kalıcı yetersizlik bırakabilen, geriye dönüşü olmayan, patolojik değişiklikler sonucu oluşan, hastanın rehabilitasyonu için özel eğitim gerektiren, uzun süre boyunca bakım, gözetim ve denetim gerektireceği beklenen durum"; akut hastalıklar ise "çeşitli kazalar sonucunda ortaya çıkabilen, olayın ciddiyeti ve çocukta oluşabilecek fiziksel problemlerin derecesine göre tedavi süresi tam olarak belirlenemeyen durumlar" olarak ifade edilmiştir (Gültekin & Baran, 2005). Aynı araştırmacıların çalışmasında çocukların kronik hastalıkları doğuştan anomaliler, doğuştan kalp hastalıkları, epilepsi, kronik böbrek yetmezliği, kanserler, hemofili, diyabet, kistik fibrozis, astım…olarak belirtilmiştir. Shaw & McCabe (2008), farklı kaynaklardan elde ettiği bilgilere göre kronik rahatsızlığı olan öğrencilerin hastalığı çeşidine, tedavisine ve yan etkilerine göre en az 10 gün ile 80 gün arasında okula gidemediklerini belirtmişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı hastanede eğitim hizmetlerini tanımlamış ve bu konuda kılavuz yayımlamıştır. Hastane eğitim hizmeti, *"Sağlık problemi nedeniyle sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için hastanede sunulan eğitim hizmetidir"* (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Hastanede Eğitim Hizmetleri Kılavuzuna göre zorunlu örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitim ihtiyacı olan ve hastanede tedavi gören öğrenciler bu hizmetten yararlanabilmektedirler. Öğrencilerin bu hizmetten yararlanabilmesi için velinin ve doktorun yazılı izninin bulunması gerekmektedir (MEB, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında güncellediği yönetmeliğe göre hastane eğitim hizmetinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılabilmekte, sınıfa gelemeyecek öğrencilere odalarında eğitim verilmektedir; haftalık ders saatleri hastalığın ve eğitim ortamının özellikleri de göz önünde bulundurularak il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından belirlenmektedir; öğrencilere verilecek eğitim ve öğrencilerin değerlendirilmeleri kayıtlı bulundukları sınıftaki uygulamalara göre düzenlenmektedir; sınıf geçme vb. işlemler kayıtlı oldukları okullar tarafından yürütülmektedir; hastane okullarında eğitim gören öğrenciler için devam zorunluluğu aranmamaktadır; hastane sınıfında eğitimler özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenleri tarafından verilmektedir; hastanedeki eğitim hizmetleri bilişim teknolojileri kullanılarak desteklenebilir; ders seçimleri ilköğretimdeki öğrenciler için merkezi sınavlarda sorumlu olunan derslere göre, ortaöğretim öğrencileri için öğrencinin seçtiği ders yoğunluğuna göre planlanan derslere göre planlanır (MEB, 2018).

Alan yazında yapılan çalışmaların daha çok mevcut durumu belirlemeye yönelik veya alan yazın taraması biçiminde olduğu görülmektedir (Bülbül, 2017; Carstens, 2004; Durualp et al., 2010; Gonzalez et al., 2014; Gültekin & Baran, 2005; Gültekin et al., 2017; Işıktekiner & Akbaba Altun, 2011; Kamışlı et al., 2013; Knipe & Esbjornson, 1965; Shaw & McCabe, 2008; Steinke et al., 2016; Taş, 2007; Türköz Bozdoğan, 2012; Uçar, 2010; Yılmaz Bolat, 2018). Bu alanda deneysel yöntemin takip edildiği çalışmaların (Kamışlı et al., 2016) çok az olduğu dikkati çekmektedir. Alan yazından çıkan diğer sonuçlar ise şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin kayıtlı okullarına devam edememelerinin akademik başarıları konusunda sorun oluşturduğu belirlenmiştir. Hastane sınıflarında da eğitimin nasıl verildiği, hangi öğretim programının nasıl takip edildiği, değerlendirmelerin nasıl yapıldığı konusunda boşlukların olduğu görülmektedir. Özellikle ortaokul öğrencilerine yönelik nasıl bir program yapıldığı, hangi çalışmaların takip edildiği, ana branş öğretmenlerinden destek alınıp alınamadığı hakkında bilgiye rastlanılmamıştır. Buradan hareketle hastanede tedavi gören öğrencilere yönelik fen bilimleri dersinde bir ünite kapsamında öğretim tasarımı hazırlanacaktır.

Öğretim tasarımının ilk aşaması ihtiyaç belirleme sürecinde öğrenme ihtiyaçları belirlenir, öğrenme çevresi tanımlanır, öğrenenler arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenir, önemli öğrenen karakterleri belirlenir, öğrenme görevleri analiz edilir, öğrenme hedefleri yazılır, öğrenme tipleri belirlenir, bilgi süreci analizi yapılır, öğrenme amaçları yazılır, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirecek model ve amaçlar belirlenir (Smıth & Ragan, 2005).

Bu çalışmanın amacı öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi kapsamında öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenme çevresinin tanımlanması, öğrenenler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile önemli öğrenen karakterlerinin belirlenmesidir. Diğer aşamalar bu çalışmanın kapsamının dışında bırakılmıştır.

Araştırma sorusu

1. Hastane sınıflarında verilen fen bilimleri eğitimine yönelik öğretim ihtiyaçları nelerdir?

Yöntem

İhtiyaçların belirlenmesinde mevcut verilerin analizi, konunun analizi, görüşme, gözlem, odak grup görüşmeleri, anket ve ölçekler kullanılabilmektedir (Rosset, 1988'den akt Smıth ve Ragan, 2005). Bu araştırma kapsamında ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında öncelikle alan yazın taraması sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Alan yazın taramasında hastanede eğitim, hastane okulları, hastane sınıfları, hospitalize children, science education vb anantar kelimeler kullanılarak veri tabanları (ERIC, Google Scholar, SSCI) taranmıştır. Elde edilen kaynaklar incelenmiştir. Alan taraması sonuçlarına göre şekillenen mevcut durumun uygulama yapılacak hastane sınıflarında geçerli olup olmadığını anlamak için paydaşlarla (doktorlar, hemşireler, hastane sınıfı öğretmenleri, hastanede tedavi gören öğrenci ve velileri) yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, öğrenci ailelerinin, doktor ve hemşireler ile hastanede görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ve araştırmacıya yakın olması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi doğrultusunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Ege bölgesinde yer alan 3 hastaneden 16 katılımcı oluşturmaktadır. 2 ilkokul ve 2 ortaokul öğrencisi ile bu öğrencilerin aileleri, 2 hastane sınıfı öğretmeni, 3 hemşire ve 3 doktor görüşmeye katılmıştır. Amaçlı örnekleme "çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır" (Büyüköztürk et al., 2008). Uygun örnekleme yönteminde ise araştırmacıya tanıdık çevresinden örneklem oluşturma imkânı tanınmaktadır (Aziz (1990)'dan akt. Balcı, 2004).

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak alan yazın taraması ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görüşmelerde doktorlar ve hemşireler, hastane sınıfında görevli öğretmenler, hastanede tedavi gören öğrenciler ve öğrenci aileleri için ayrı ayrı hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları için uzman görüşü (1 fen eğitimi uzmanı, 1 bilişim teknolojileri uzmanı, 1 çocuk doktoru, 1 Türkçe öğretmeni) alınmış ve 1'er katılımcı ile pilot çalışması yapılmıştır. Öğrencilere 27, ailelere 25, doktor ve hemşirelere 8 ve öğretmenlere 72 soru sorulmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda 18, veliler ile yapılan görüşmede 17, öğretmenlerle yapılan görüşmede 32, doktorlarla yapılan görüşmede 16 ve hemşirelerle yapılan görüşmede 9 sayfa ham veri elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde "toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonrada ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir" (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenen Analizi

Öğrencilerin;

Dikkat süreleri sağlık durumuna ve dersten keyif almalarına göre,

Algılamaları tedavilerine ve hissettikleri acıya göre değişmektedir.

Bedensel hareketleri ve duyu organları gördükleri tedavi ve hastalığın türünden etkilenmektedir.

Bilgisayar ve cep telefonu kullanabilme becerileri oldukça iyidir.

Fen araç-gereçlerinin kullanımında kendilerini iyi hissetikleri sürece sorun yaşamayacaklardır.

Dersin sonuna doğru sağlık durumları genellikle değişmektedir.

Arkadaş **ilişkileri** olumludur.

Tamamı **öğrenmeyi sevmektedir**

Fen bilimlerine yönelik tutumlarını olumlu; **fen dersinde özyeterlilikleri** yüksek; **motivasyonları** olumludur. Motivasyonda değişim olsa da kalıcı değildir.

Daha fazla açıklama, örnek ya da pekiştirme isteği öğrenciden öğrenciye değişmektedir.

Öğrenciler kendilerini **fen dersinde yeterli** bulmaktadır. Aileleri de öğrencileri **fen dersinde başarılı** olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin ve velilere göre öğrencilerin **fen dersindeki kararlılıkları**nın öğrenciye göre değiştiği söylenebilir.

Öğrenme Çevresi

Hastanede en çok dikkat edilmesi gereken el hijyenidir.

Fen araç-gereçleri kullanılmadan önce doktorların görüşü alınmalıdır.

Fen dersinde etkinlik yapılması istenmektedir. H**astane odaları eğitim için uygun** bulunmuştur.

Hastane personelinin **öğrencilere ve hastane sınıfına karşı tutum**ları olumludur.

Öğrenci **başarısı değerlendirilmemektedir.**

Hastane sınıflarında fen araç-gereçleri dolabı, dışarıdan gelen ek çalışmalar, eğlenceli anlatımlar ve etkinliklerin olması önerilmektedir.

Öğrenme İhtiyacı

Her iki hastane sınıfında **ortaokul öğrencileri eğitim almamaktadır**. Öğrenciler okula gitmediklerinde **konu açıklarının telafisi** okullarının imkanlarına göre değişmektedir.

Öğrencilerin cevapları **bilimsel süreç becerilerine** yeteri kadar hakim olmadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Öğretim Tasarımı, Hastane Sınıfları, İhtiyaç Analizi

Kaynakça

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A.

Bülbül, Ş.M. (2017). *Hastanelerde Fen Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Carstens, E. L. (2004). *Teacher's Experience of Teaching in a Hospital School*. Unpublished Master's Thesis, Rand Afrikaans University, Johannesburg.

Durualp, E., Kara, N. F., Yılmaz, V. & Alaybeyoğlu, K. (2010). Comparison of Life Qualities According to the Views of Children and Parents with and without Chronic Disease. *Journal of Ankara University Faculty of Medicine*, 63 (2), 55-63.

Gonzalez, S.C., Toledo, P., Alayon, S., Munoz, V. & Meneses, D. (2014). Using Information and Communication Technologies in Hospital Classrooms: SAVEH Project. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3(1), 72-83.

Gültekin, M., Boyraz, C. & Uyanık, C. (2017). Is Only the Doctors Wearing White Gowns? Opinions on the Hospital Classroom Teachers. Electronic Journal of *Social Sciences*, 16 (60), 104-118.

Gültekin, G. & Baran, G. (2005). Hastalık ve Çocuk. *Aile ve Toplum*, 2 (9), 61-68.

Işıktekiner, S.F. & Akbaba Altun, S. (2011). Problems and Issues at Hospital Schools. *Education and Science*, 36 (161), 318-331.

Kamışlı, H., Yanpar Yelken, T. & Akay, C. (2013). Teachers' Opinions Regarding The Present Situation of the Hospital Schools. *YYU Journal of Education Faculty*, 10 (1), 321-351.

Kamışlı, H., Yanpar Yelken, T. & Akay, C. (2016). The Effect of The Training of The Trainers Programme on Hospital School Teachers. *Dicle Üniversity Journal of Ziya Gökalp Facultyof Education,* 28, 141-155.

Knipe, M.E. & Esbjornson, R. R. (1965). Hospital Classes For The Physıcally Handicapped. *New Jersey State Department of Education, The Exchange*, 9 (1), 1-4.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete. Sayı:30471.* 21.03. 2021 tarihinde, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Hastanede Eğitim Hizmetleri Klavuzu Kitapçığı. 22.03.2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/29123929_mebhastanesnflar.pdf adresinden erişildi.

Shaw, R. S. & McCabe, C.P. (2008). Hospital to School Transition for Children with Chronic Illness: Meetin the New Challenges of an Evolving Health Care System. *Psychology in the Schools*, 45 (1), 74-87.

Steinke, M.S., Elam, M., Irwin, K.M., Sexton, K. & McGraw, A. (2016). Pediatrıc Hospital School Programmıng: An Examination of Educational Services for Students Who Are Hospitalized. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 35(1), 28-45.

Smith, L.P. & Ragan, J.T. (2005). *Instructional Design*. John Wiley & Sons, NJ.

Taş, E. (2007). *Süreğen Hastalıklı Çocukların Kaynaştırma Eğitim Ortamlarında Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğretmen, Aile ve Çocuklar Açısından Değerlendirilmesi*. Unpublished Master's Thesis, Selçuk Üniversity, Konya.

Türköz Bozdoğan, G. (2012). *Perception and Expectation of Families of StudentsWho Attend Hospital Primary Schools on Hospital Primary Schools.* Unpublished Master's Thesis, Abant İzzet Baysal Üniversity, Bolu.

Uçar, G. (2010). *The Problems that Children Studying in Hospital Schools in Ankara Encounter and Suggestions for Solvıng the Problems.* Unpublished Master's Thesis Ankara University, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz Bolat, E. (2018). Chıldren with Long Term Disease And Schools at Hospital. *Milli Eğitim*, 218, 163-185.

5.Sınıf Fen Bilimleri Dersi "Elektrik Devre Elemanları" Ünitesinin Biçimlendirici Değerlendirme İle Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi

Özge Gargın — Gazi Üniversitesi

İlbilge Dökme — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

5.sınıf Fen Bilimleri dersi "Elektirk Devre Elemanları" ünitesinin biçimlendirici değerlendirme ile yapılmasının öğretim sürecinde deney grubu öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratıyor mu?

5.sınıf Fen Bilimleri dersi "Elektirk Devre Elemanları" ünitesinin sonuç değerlendirme ile yapılmasının öğretim sürecinde kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratıyor mu?

5. sınıf Fen Bilimleri dersi "Elektrik Devre Elemanları" ünitesinin deney grubu öğrencilerinin biçimlendirici değerlendirme ve kontrol grubu öğrencilerinim sonuç değerlendirme ile değerlendirildiği öğretim sürecinde kavramsal anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mı?

Deney grubuna uygulanan kalıcılık testi ile kontrol grubuna uygulanan kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık var mı?

Yöntem

Araştırmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubu (27 öğrenci) ve deney grubu (27 öğrenci) olmak üzere gönüllü öğrencilerden oluşan araştırma grubu oluşturulmuştur. Nicel ve nitelin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmaktadır. Fen tutum ölçeği (Taşkın & Aksoy, 2019) ve 5.sınıf elektirk devre elemanları ünitesi başarı testi (araştırmacı tarafından hazırlanmıştır, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve 25 sorudan oluşan test son halini almıştır) nicel veri toplama araçlarıdır. Araştırmada yer alan kontrol ve deney grubuna fen tutum ölçeği ve başarı testi ön test-son test ve hatırlatma testi olarak uygulanacaktır.

Araştırmada yalnızca kontrol grubu öğrencilerine , 2 adet öğrenci çalışma kağıdı (araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır) her konu bitiminde öğrencilere dağıtılarak öğrencilerden geri dönüt alınmıştır. Ünite bitiminde öğrencilere öz değerlendirme formu (araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır) dağıtılarak öğrencilerin süreci ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanarak nitel veriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Biçimlendirici değerlendirmenin yapıldığı deney grubu öğrecilerinin 5.sınıf elektirk devre elemanları ünitesine yönelik kavramsal anlama düzeylerinin , sonuç değerlendirme yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olması ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yaratması beklenmektedir.

Sonuç değerlendirmenin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerinin ön test ve son testte anlamlı bir farklılık oluşturmaması beklenmektedir.

Biçimlendirici değerlendirmenin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerinin ön test ve son testte anlamlı bir farklılık oluşturması beklenmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine yapılan kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine yönelik anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir.

Biçimlendirici değerlendirmenin, öğrenci, öğretmen ve eğitim sürecini sonuç değerlendirmeden çok daha iyi değerlendirdiği ve konu/ünite eksiklerinin kısa zamanda telafi edilebildiği bir değerlendirme olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Biçimlendirici değerlendirme, elektirk devre elemanları, fen eğitimi

Kaynakça

Ateş, S., & İnaltun, H. (2018). *Fen bilimleri sınıflarında biçimlendirici ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Palme .

Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değelendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(4), 120-135.

Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2016). Biçimlendirici değerledirme sorusu kullanılarak lise öğrencilerine eylesizlikle ilgili yapılan öğretimin değerlendirilmesi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 6*(2), 50-62.

Furtak, E. M., & Ruzi-Primo, M. A. (2008). Making students' thinking explicit in writing and discussion: An analysis of formative assessment prompts. *Science Education, 92*(5), 799-824.

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *British Journal of Educational Studies*.

İnaltun, H., & Ateş, S. (2018). Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici değerlendirme: literatür taraması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 567-613.

Kıryak, Z., Bulunuz, N., & Zeybek, Ö. (2015). Biçimlendirici yoklama soruları ile 7.sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavramsal anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi, 9*(2), 38-60.

Koray, Ö. (2018). Değerlendirmede geribildirim sürecinin kullanılması. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, & U. Sarı (Ed) , *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Etkinlik Destekli Fen Öğretimi* içinde (s. 550-551). Ankara: Pegem.

Köksalan, S. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğretimde kullanılan biçimlendirici değelendirmenin öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Metin, M., & Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Milli Eğitim* (187), 293-310.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Yalaki, Y. (2010). Simple formative assessment, high learning gains in college general chemistry. *Eurasian Journal of Educational Research, 40*, 223-241.

Zengin, Y., Bars, M., & Şimşek, Ö. (2017). Matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde kahoot! ve plickers uygulamalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(18), 602-626.

STEM Eğitiminde Matematiksel Modelleme ve Örnek Bir Etkinlik

Melek Aktaş — Aksaray Üniversitesi

Özlem Eryılmaz Muştu — Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız yüzyılda bilim ve teknoloji çok hızlı bir şekilde değişip gelişmektedir. Bu değişimler toplumu farklı yönlerden etkilemektedir. Toplumsal yapı, ekonomi ve eğitim alanlarında yeni bakış açıları ortaya çıkmaktadır. Bu yeni bakış açılarından biri olan STEM Eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik matematik disiplinlerinin bir araya getirilip bütünleştirilmesini amaçlar (Akgündüz, 2018). STEM eğitimi okul öncesinden yükseköğretime kadar uzanan bir süreçtir. Farklı disiplinler entegre edilerek bir bütün halinde ele alınır. Bu sayede disiplinlerin sınırları ortadan kalkar, disiplinler arası hatta disiplinler üstü bir yaklaşım benimsenir. Dört disiplin birbiri ile bağlantılı olup bu alanlar daha da artabilir.

Stem eğitimi araştıran, sorgulayan, karşılaştığı problemler karşısında bilimsel yöntemler kullanabilen, teorik bilgiler ile günlük yaşamı ilişkilendiren ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi açısından önemli bir noktada yer almaktadır (Altunel, 2018). STEM yaklaşımı ile öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına yönelik kaygılarının azalması ve bu alanlara yönelik olumlu tutumlar sergileyerek farklı meslek alanlarına yönelmeleri konusunda önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir (Taşdemir ve Çalık, 2018).

Matematiksel modelleme, gerçek yaşamda yer alan bir durumun matematiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmesidir. Matematiksel modelleme yoluyla matematiğin daha anlamlı bir hale getirilmesi ve problemlerin gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır (Lesh ve Doerr, 2003 Aktaran Erbaş vd., 2014).

Gerçek hayat problemleri matematiksel modeller yardımıyla sunulduğunda, problemin karmaşıklığı sadeleşmekte ve problemi anlamlandırma kolaylaşmaktadır. Böylece matematiksel modeller öğrencilerin matematiksel bilgi ve becerilerini gerçek hayat problemlerine uygulayabilme yeteneğini kazanmalarını hızlandırmaktadır (MEB, 2005). Bilim ve teknolojideki hızlı değişime ayak uydurabilmek için yaratıcı bireyler yetiştirilmelidir. Karşılaşılan problemlere yaratıcı çözümler üretebilen ve öğrenilen teorik bilgilerin gerçek yaşama entegre edebilen bireylerin yetiştirilmesi noktasında matematik biliminin önemi ortaya çıkmaktadır. Matematiğin günlük hayata transfer edilmesinde matematiksel modellemenin önemi ortaya çıkmaktadır (Tutak ve Güder, 2014).

Bu bağlamda çalışmada, Stem eğitimi ve matematiksel modelleme bir arada kullanılarak STEM Eğitimi yaklaşımında matematiksel modellemenin kullanımı ve önemi tespit edilmiştir. Sonrasında bu bilgiler yardımıyla bir etkinlik tasarımı yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, bir etkinlik geliştirme çalışmasıdır. Etkinlik tasarlanırken hem Stem eğitimi hem de matematiksel modellemenin temel ilkelerine bağlı kalınmıştır. Konu olarak öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları bir problem ele alınmıştır. Bu problem; bilişim teknolojileri, fen bilimleri ve matematik öğretim programlarında yer alan kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir.

Etkinlikte MEB 2018'de yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlikleri merkeze alınmıştır. Bu yetkinlikler ile öğrencilerin karşılaşılan problemlere yönelik matematiksel düşünebilmesi, kanıta dayalı çözümler üretebilmesi, her bireyin vatandaşlık sorumluluklarına bağlı kalması, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmesi, risk alma ve proje yönetme gibi yetkinliklere sahip olması amaçlanmaktadır (MEB,2018).

Etkinlik uygulanırken ilk aşamada öğrencilere örnek olay senaryosu verilmiştir. Öğrencilerden bu senaryoyu yorumlamaları ve bazı sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Öğretmen tarafından kriter ve sınırlılıklar belirlenmiş ve problemin çözümü açısından genel bir çerçeve çizilmiştir. Öğrenciler sırasıyla; problemi araştırma, olası çözümler geliştirme, prototipi yapılandırma, çözümleri değerlendirme ve son olarak çözümleri sunma aşamalarını tamamlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

STEM Eğitimi yaklaşımında matematiksel modellemeden yararlanmak, zengin bir öğretim ortamı oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu amaçla tasarlanan bu etkinliğin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkileyeceği öngörülmektedir.

Etkinlikte farklı kazanımlar ve disiplinler birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve STEM kariyeri gibi kavramlar ele alınmış ve bu etkinlikteki önemlerinden söz edilmiştir.

Sınıfta yapılan etkinlikler sayesinde günlük hayat problemlerine yaratıcı çözüm yolları üretilebilir. Günümüz dünyasının güncel problemlerine hatta daha evrensel problemlere yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında Stem eğitimi ve matematiksel modelleme bir arada kullanılarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve problem çözme becerileri geliştirilebilir. Matematiksel modelleme süreci ve mühendislik tasarım süreci bir arada kullanılabilir. İş birlikli grup çalışmaları ile gerçek hayat problemleri farklı disiplinler açısından yorumlanabilir ve süreç tamamlandıktan sonra problemin çözümü için özgün ve yeni bir tasarım oluşturulabilir. Bu bağlamda öğrencilerin fen okuryazarı, bilim okuryazarı ve matematik okuryazarı birey olmaları desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Stem eğitimi, matematiksel modelleme, problem çözme, etkinlik tasarımı

Kaynakça

Akgündüz, D. (2018). Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Seta Perspektif, 207,* 1-7.

Baran Bulut, & Erkan,(2020). 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Süreçlerinin İncelenmesi: Geometrik Şekillerde Alan Ölçme. *Turkish Studies-Educational Sciences, 15*(6), 3971-3988.

Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(4), 1-21.

MEB. (2005). Ortaöğretim matematik (9-12. Sınıflar) dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2018). Ortaöğretim fen öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Taşdemir, A., & Çalık, M. (2018). Fen bilimlerinde STEM uygulamaları. *Pegem Yayınları*

Tutak, T., & Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1).

Ders Kitabı İnceleme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Kavramsal Anlamaları ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi

Selin Tuna — MEB

Nejla Gültepe — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Saadet Denız Korkmaz — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ders kitapları eğitim programları ile öğrenci arasındaki köprünün en önemli ayağı olduğundan programların temel unsurlarından biridir. Öğretim programlarının kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik açıklamalar dikkate alınarak hazırlanan ders kitapları, hem öğretmenin öğretimdeki gücünü daha iyi kullanmalarına yardımcı olur, hem de öğrencilere zaman ve mekana takılmadan sistematik, planlı etkili ve pratik öğrenme deneyimleri kazandırır. Ders kitapları; öğrenmeyi kontrol etme, örnek soruları, alıştırmaları ve pratik deneyleri içerme ve öğrenciye öğrendiklerini tekrar etme, pekiştirme ve kendi başına çalışmaya destek olma gibi birçok özelliklere sahiptir. Yüksek öğretim kurumu öğretmen yetiştirme programlarının tümüne tanımını **"konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi; kitapların biçim, içerik, dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, kullanışlılığı gibi açılardan incelenmesi"** şeklinde yaptığı *Konu Alan Ders Kitaplarının İncelenmesi* isimli bir ders koymuştur. Böylelikle öğretmen adaylarına hem ders kitaplarını öğretim programlarının kazanımları paralelinde olumlu ya da olumsuz yönlerini içerik, görsellik ve kullanışlılığı bakımından eleştirel olarak inceleme ve değerlendirme, hem de meslek hayatlarında okutacakları en uygun ders kitabının seçiminde karar verme becerisi kazandırılması amaçlanmaktadır.

Fen bilgisinde bir konuyu öğrenmenin anahtarı; kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri doğru kavramaktır. Kavramlar bilgilerin yapı taşlarını; kavramlar arası ilişkilerde bilimi oluşturur. Ders kitaplarında kavramlar sınıflandırılıp aşamalı olarak düzenlenmiş ve kavramlar arası ilişkilerin çözümlenmesi yoluyla genellemeler yapılmış olmalıdır. Bu genellemeler neticesinde fen ilkelerini daha kolay kavrayacaklardır (Kılıç ve diğ., 2001). Ders kitaplarındaki şekiller, grafikler, çizelgeler ve fotoğraflar; kavram ve olguların ifade biçimleri öğrenci zihninde fen öğrenimine olumlu katkılar sağlayacak ve yanlış kavramalara sebep olmayacak nitelikte olmalıdır.

Isı ve sıcaklık kavramlarına yönelik olgu ve olaylar günlük yaşantıda meydana gelen ve deneyimlenen aktivitelerden olduğu için bireyler, okul yıllarına kadar ısı ve sıcaklık kavramları ile ilgili birçok geçmiş deneyime sahip olmakta ve beraberlerinde önemli kavram yanılgılarını getirmektedir (Wattanakasiwich ve diğerleri, 2013). Isı ve sıcaklık konusu ile ilgili kavram yanılgılarının tespiti ve yöntemlerin kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik çalışmalar literatürde mevcuttur. (Çınar ve Bayraktar, 2014; Kartal, Öztürk ve Yalvaç, 2011; Lee, 2014; Sözbilir, 2003; Yeo ve Zadnik, 2001)

Ders kitaplarının içerik ve biçim bakımından incelenmesine yönelik alanyazında çalışmalar mevcuttur (Abraham ve diğ, 1992; Chiappetta ve Fillman, 2007; Chiappetta, Sethna ve Fillman,, 1991; Dikmenli ve Çardak, 2004; Ghaderi, 2010; Rosenthal, 1984). Bu araştırmada Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan ısı ve sıcaklık ünitelerinin incelenmesinin öğretmen adaylarında var olan kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Fen Bilgisi Ders Kitabı İnceleme dersi kapsamında yapılan araştırmada 5. 6, ve 8. Sınıf düzeylerindeki ders kitaplarındaki ısı ve sıcaklık kavramlarına ait görselleri, alıştırmaları, etkinlikleri ve dili, sınıf düzeyine ve öğretim programındaki kazanımlarına uygunluğu ve kavramsal olarak içerikleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların, öğretmen adaylarının konuyla ilgili kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırma hem ders kitaplarının seçimi ve kullanılması hususunda öğretmen adaylarına farkındalık kazandırması hem de elde edilen özgün bulgular açısından literatüre katkı sağlaması yönüyle önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemi, "Ders kitabı inceleme uygulamaları öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavramlarını anlamaları ve bu kavramlara yönelik kavram yanılgılarının giderilmesi üzerinde etkili olmuş mudur?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenen araştırmanın örneklemini, 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okutulan "Fen Bilgisi Ders Kitabı İnceleme" dersini almış olan 12 öğretmen adayı 2. Sınıf, 15 öğretmen adayı 3. Sınıf, 7 öğretmen adayı 4. Sınıfta olup toplamda 34 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bir grubun tekrarlı ölçümler ile bir değişkene ait iki ortalamanın karşılaştırıldığı ön test- son test yarı deneysel nicel yöntem araştırma tasarımı kullanılmıştır.

14 hafta süren araştırmada öğretmen adaylarının termal kavramlara ait kavramsal anlama düzeylerini ve kavram yanılgılarını tespit etmek üzere Yeo ve Zadnik (2001) tarafından geliştirilen Öngel ve Korkmaz (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan 26 çoktan seçmeli *Termal Kavram Ölçeği* ilk hafta gruba ön test, 14. hafta ise son test olarak uygulanmıştır. Ölçekte temel ısı kavramları, ısı sıcaklık ısı transferi ve sıcaklık değişimi ile malzemelerin termal özellikleri olarak dört ayrı grupta sınıflandırılmış olup, yer alan maddeler gündelik hayatta sıkça karşılaşılabilecek örnek olay senaryoları şeklinde sunulmuştur. Maddelerin cevap seçenekleri bir ya da birden fazla alternatif kavram ve kavram yanılgısı içermektedir. Ölçekte her doğru cevap bir puan olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamındaki ders, örneklemin ikiye ayrılarak ellişer dakika yüz yüze olarak yürütülmüş olup ilk 6 hafta Kılıç ve diğerleri (2001) tarafından hazırlanan *Konu Alanı Ders İnceleme Kılavuzu* kitabı üzerinden dersler teorik olarak işlenmiştir. Sonraki 6 haftada ise Erten (2015)'in hazırladığı *Ortaokul 5.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı*'nın "Madde ve Değişim" ünitesi araştırmacının rehberliğinde grubun tamamı ile uygulamalı olarak incelenmiştir. Bu aşamada gönüllülük esas alınarak belirlenen 2. sınıfta öğrenim gören 6 öğretmen adayı 5. sınıf ders kitabını, 3 öğretmen adayı 6. sınıf ders kitabını, 3 öğretmen adayı ise 8. sınıf ders kitabını; 3. sınıfta öğrenim gören 9 öğretmen adayı 5. sınıf ders kitabını, 3 öğretmen adayı 6. sınıf ders kitabını ve 3 öğretmen adayı 8. sınıf ders kitabını; 4.sınıfta öğrenim gören 2 öğretmen adayı 5.sınıf ders kitabını, 2 öğretmen adayı 6. Sınıf ders kitabını, 3 öğretmen adayı ise 8. sınıf ders kitabını bireysel olarak incelemek ve sonrasında raporlaştırmak üzere ödevlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda veri setlerinin normallik varsayımları karşılandığından ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için bağımlı örneklemler için t testi (Paired Samples t testi) kullanılmıştır. Verilen eğitim sonrası öğretmen adaylarının termal kavram ölçeği son test puan ortalaması (16,41), ön test ortalamasından (8,32) anlamlı derecede daha yüksektir [t (33)=6,98, p=.000]. Elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmanın sonucunda ders kitabı inceleme uygulamaları öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarına yönelik anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği ve bu kavramlara yönelik kavram yanılgılarının azaldığı sonucuna varılmıştır..

Ön testlerde ve ders kitabı inceleme uygulamaları öncesinde öğretmen adaylarında yaygın olarak görülen ve uygulamalar süresince sıklıkla başvurdukları bazı yanlış kavramaların, uygulamaların sonunda fark edilir biçimde azaldığı görülmüştür. Uygulama öncesinde adayların yaklaşık % 90 nında görülen ve uygulamalar sonrasında %70 oranında giderildiği tespit edilen kavram yanılgıları şöyledir: a. Hissedilen sıcaklık maddenin gerçek sıcaklığıdır ya da maddelerin ısısı ile ilgilidir, b. Sıcaklık veya soğukluk transfer edilir, c. Kaynama esnasında sıvının sıcaklığı buharının sıcaklığından düşüktür, d. 5ºC, 10ºC nin yarısı kadar soğuk.

Uygulamaların sonunda, öğretmen adaylarının ders kitaplarının kavramların anlamlı ve doğru biçimde öğrenilmesinde oldukça etkili bir araç olduğuna ve bu sebeple ders kitaplarının hazırlanmasında, seçiminde ve kullanırken dikkatli olunması gereken durumlara ilişkin farkındalık kazandığı sonucu çıkarılabilir.

Anahtar Kelimeler: fen öğretimi, ders kitabı, kavramsal anlama, kavram yanılgısı, ısı, sıcaklık

Kaynakça

Abraham, M. R., Grzybowskı, E. B., Renner, J. W. & Marek, E. A., (1992). Understandings and Misunderstandings of Eighth Graders of Five Chemistry Concepts Found In Textbooks, *Journal of Research In Science Teaching, 29* (2), 105.

Chiappetta, EL ve Fillman, DA(2007). Analysis of Five High School Biology Textbooks Used in the United States for Inclusion of the Nature of Science. İnternational Journal of Science Education, 29 (15), 1847-1868. https://doi.org/10.1080/09500690601159407

Chiappetta, E. L., Sethna, G. H. and Fillman, D. A. (1991.) A qualitative analysis of high school chemistry textbooks for scientific literacy themes and expository learning aids. *Journal or Research in Science Teaching*, 28: 939–951.

Çınar, D. ve Bayraktar, Ş. (2014). Evaluation of the effects of argumentation based science teaching on 5th grade students' conceptual understanding of the subjects related to "Matter and Change". *International Journal of Education in Mathemtics, Science and Technology, 2 (*1), 49-77.

Dikmenli, M., & Çardak, O. (2004). Lise 1 biyoloji ders kitaplarındaki kavram yanılgıları üzerine bir araştırma. Eurasian Journal of Educational Research, 17, 130-141.

Erten, S. (2015). Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı. Erten F.(Editör). Ankara. Bilim ve Kültür Yayınları, pp.182.

Ghaderi, M. (2010). The comparison analysis of the science textbooks and teacher‘s guide in Iran with America (science anytime). Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 5427–5440

Kartal, T. , Öztürk, N. ve Yalvaç, H.G. (2011). Misconceptions of science teacher candidates about heat and temperature, *Procedia - Soc. Behav. Sci*., 15,. 2758–2763. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.184.

Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Şeren, M. ve Ercan, L. (2001). *Fen Bilgisi 4-8 Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Lee, C.K. (2014). A conceptual change model for teaching heat energy, heat transfer and insulation. *Science Education, 25*(4), 417–437.

Öngel, B. ve S.D. Korkmaz (2021) Alan Eğitimi Çalışmaları, Livre de Lyon,62-92.

Rosenthal, D. B.(1984). Social issues in high school biology textbooks: 1963–1983. *Journal of Research in Science Teaching*, 21: 819–831.

Sözbilir, M.(2003). A review of selected literature on students’ misconceptions of heat and temperature, *Boğaziçi Univ. J. Educ*. 20 (1), 25–41, [Online]. Available: http://buje.boun.edu.tr/en/images/stories/Vol20/20- 1-3.pdf.

Wattanakasiwich, P., Taleab, P., Sharma, M. D., & Johnston, I. D. (2013). Construction and implementation of a conceptual survey in thermodynamics. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 21*(1), 29-53.

Yeo, S., & Zadnik, M. (2001). Introductory thermal concept evaluation: Assessing students' understanding. *The Physics Teacher*, *39*(8), 496-504. doi:10.1119/1.1424603

Yedinci Sınıf "Saf Maddeler ve Karışımlar" Ünitesine Yönelik Kavram Testi Geliştirilmesi

Begüm Dilara Civangönül
Gazi Üniversitesi

Ayşe Sert Çıbık
Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimleri içerisinde temel kimya kavramlarını barındırır. Kimya konularında öğrencilerin üst düzey zihinsel faaliyetle kavramları zihinlerinde canlandırmaları gerekir bu yüzden de sıklıkla kavram yanılgılarına rastlanmaktadır (Griffiths, 1994; Taber, 2000). Kavram yanılgıları öğrencilerin gözlemleri ve zihinsel süreçleri sonucu oluşabildiğinden onlar için değerlidir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Bu da önceden öğrendikleri bilgilerin yanlış olmasına rağmen mantıksal çıkarımlar yapmaya devam etmelerine ve bilimsel geçerliliği olmayan sonuçlara ulaşmalarına neden olabilmektedir (Kartal, 2017). Kişilerin bir kavramı anladığı ve doğru kabul ettiği şeklinin, bilimsel olarak kabul görülen halinden farklılık göstermesi kavram yanılgısı olarak ifade edilir (Atılğanlar, 2014; Yağbasan & Gülçiçek, 2003).

Kavram yanılgılarına dayalı yanlış bilgilerle temellendirilen yeni bilgiler öğrenme sürecinde aksaklıklara neden olmaktadır (Kartal, 2017). Bu aksaklıkları önlemede kavram yanılgılarının tespiti önemlidir. Bu nedenle kimyanın temel konularında yer alan soyut ve karmaşık kavramlardaki yanlış kavramların düzeltilmeye çalışılmasından önce bu kavramların tespit edilmesi gerekmektedir (Kabapınar, 2001). Kavram yanılgısını tespit etmek amacıyla literatürde kullanılan birçok ölçme aracı vardır. Bunlar; mülakat, açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli testlerdir. Çalışmalarda genellikle ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testler tercih edilmektedir (Önder Çelikkanlı, 2019).

MEB (2013) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 'Maddenin Yapısı ve Özellikleri' ünitesinin ismi ve konu kapsamı değiştirilmiş ve MEB (2018) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 'Saf Madde ve Karışımlar' adını almıştır. Ulusal çalışmalar incelendiğinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesine yönelik kavram yanılgılarını tespit etmek için iki aşamalı (Avcı, Acar Şeşen & Kırbaşlar, 2018; Say, 2011; Uzun, 2010) kavram testlerine rastlanılmaktadır. Ancak MEB (2018) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 'Saf Madde ve Karışımlar' ünitesi konu kapsamına uygun herhangi bir kavram testine rastlanılmamıştır.

Bu açıklamalardan yola çıkılarak Saf Madde ve Karışımlar ünitesindeki (maddenin tanecikli yapısı, saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması) kavram yanılgılarını tespit etmek için güvenilir ve geçerli bir kavram testinin geliştirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada maddenin tanecikli yapısı, saf madde, karışımlar ve karışımların ayrılması kavramlarının yer aldığı bir kavram testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Testin konu kapsamı MEB (2018) Fen bilimleri Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf "Saf Madde ve Karışımlar Ünitesi" kazanımları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Kavram testinin geliştirilmesi sürecinde Treagust'un (1988) önerdiği; içeriğin belirlenmesi, öğrencilerin alternatif kavramları hakkında bilgi toplanılması ve testin geliştirilmesi aşamaları izlenmiştir. Test çoktan seçmeli dört seçenekten ve 35 sorudan oluşmuştur. Testte yer alan soruların sadece bir tane doğru cevabı bulunmakta ve çeldiricilerinden en az biri literatürde yer alan kavram yanılgılarından oluşmaktadır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için belirtke tablosu hazırlanmış ve 5 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak sorular pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Kavram testinin pilot uygulaması 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde bulunan ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 282 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Testin sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanma sebebi uygulamanın yapıldığı esnada yedinci sınıf öğrencilerinin ilgili konuyu öğrenmemiş olmalarıdır. Elde edilen veriler MS Excel programına girilmiştir. Testin madde ve test analizlerini yapmak amacıyla TAB programında güvenirlik katsayısı (KR-20), madde ayırt edicilik (rj) ve güçlük indeksleri (Pj) hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksine göre sorular değerlendirilirken; 0,40 ve üzeri olan soruların yüksek ayırt ediciliğe ve 0,30- 0,39 arasında orta ayırt ediciliğe sahip olduğu, 0,20- 0,29 arasında ayırt etmede yeterli olmayıp düzeltilmesi gerektiği, 0,19 ve altında ise ayırt ediciliğinin olmadığı bu nedenle de testten çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Tekin, 2010). Analizler sonucunda 9 soru ayırt edicilik değerleri düşük olması (0,19 altında) nedeniyle testten çıkarılmıştır. 0,20- 0,29 arasında ayırt ediciliğe sahip olan sorular üzerinde uzmanlarla birlikte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kavram testinin asıl hali 26 sorudan oluşmuştur. Testin görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla da 2 fen eğitimi uzmanı, 2 fen bilimleri öğretmeni ve 15 öğrenciden görüş alınmıştır. Testin içindeki soruların ve testin tamamının kavramları ölçer nitelikte göründüğünü bildirmişlerdir. Teste nihai hali verildikten sonra asıl uygulamalar, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde bulunan ve yedinci sınıfta öğrenim gören 272 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kavram testinin ön uygulaması 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde bulunan ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 282 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda madde ayırt edicilik indeksi 0,19 ve altında olan 9 sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi 0,20 ile 0,29 arasında yer alan sorular üzerinde uzmanlar ile birlikte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların ayırt edicilik değerleri 0,20 ile 0,50 arasında, güçlük değerleri 0,22 ile 0,78 arasında değişmektedir. 26 soruluk nihai testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,71, ortalama güçlüğü 0,47, ortalama ayırt ediciliği 0,37, standart sapması 4,27, aritmetik ortalaması 12,36 olarak hesaplanmıştır. Testin asıl uygulaması ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde bulunan ve yedinci sınıfta öğrenim gören 272 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama sonucunda KR-20 güvenirlik katsayısı 0,82, ortalama güçlüğü 0,55, ortalama ayırt ediciliği 0,47, standart sapması 5,24, aritmetik ortalaması 14,49 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı değerinin 0,70 ve üzerinde olması test güvenirliğinin yeterli olduğunu gösterir (Can, 2018). Bu nedenle testin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Saf madde ve karışımlar, Kavram testi, Test geliştirme.

Kaynakça

Atılğanlar, N. (2014). *Kavram karikatürlerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, F., Şeşen, B. A., & Kırbaşlar, F. G. (2018). Maddenin yapısı ve özelikleri ünitesine yönelik iki aşamalı teşhis testinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(4), 1007-1019.

Can. A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Griffiths, A.K. (1994). A critical analysis and synthesis of research on students' chemistry misconceptions. In H.J. Schmidt (Ed), Problem solving and misconceptions in chemistry and physics, Proceedings of the 1994 International Seminar (pp.70-99). University of Dortmund, Germany.

Kabapınar, F. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin çözünürlük kavramına ilişkin yanılgılarını besleyen düşünce birimleri*. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kartal, M. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı kimya kavramlarını anlama seviyeleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Önder Çelikkanlı, N. (2019). *Elektriklenme konusunda dört aşamalı kavram yanılgısı testi geliştirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Say, F. (2011). *Kavram karikatürlerinin 7. sınıf öğrencilerinin "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" konusunu öğrenmelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Taber, K. S. (2000). Chemistry lessons for universities?: A review of constructivist ideas.*University chemistry education, 4*(2), 63-72.

Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education, 10*(2), 159-169.

Uzun, B. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde kavramsal değişim stratejilerine dayalı olarak maddenin yapisi ve özellikleri konusunun öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(13), 102-120.

Bilim Fuarına Katılımın Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisinin ve Alt Proje Türleri Yönelimlerinin Belirlenmesi

Pelin Bayram — MEB

Sevcan Candan Helvacı — Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Gerçek hayat problemlerinin yaşamla iç içe bir şekilde çözülmesini hedefleyen fen bilimleri dersi temel eğitimde büyük önem taşımaktadır. Fen bilimleri dersinin planı dâhilinde hedeflerini gerçekleştirmekte sınıf, laboratuvar gibi özel ortamlarının olmasının dışında, eğitimin genelindeki değişimle her yerde gerçekleştirilebilir bir yapıya dönüşmüştür (Bakioğlu & Karamustafaoğlu, 2020). Bu nedenle bireyler için fene yönelik hedefleri gerçekleştirebilecekleri, bilimsel süreçleri kullanabilecekleri ve süreçte etkin rol alabilecekleri sınırlandırılmamış alanlar gereklidir. Bunun sağlayıcısı okul dışı öğrenme ortamlarıdır (Çetinkaya, 2020). Bireylerde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerin gerçekleştirilmesinde fen eğitiminin tamamlayıcısı olan okul dışı öğrenme önemli bir rol üstlenmektedir (Bozdoğan, 2008). Okul dışı öğrenme ortamları saha çalışmaları ve araştırma gezileri, macera eğitimi, okul bahçesinde ve yakınındaki topluluktaki faaliyetler olarak gruplanabildiği gibi (Rickinson & ark., 2004), genişletilmiş sınıf olarak da adlandırılmaktadır (Remmen & Froyland, 2017). Okul dışı öğrenme ortamları iyi dizayn edilme, hedefleri gerçekleştirmekte etkin yol izleme, başarı düzeyi fark etmeksizin her öğrenciye hitap edebilme ve bireylerin gerçek hayat problemleriyle yüzleşmelerini sağlamak üzerine kurulu alanlardır. Bu ortamlardan biri de bilim fuarları olarak bilinen organizasyonlardır.

Bilim fuarları öğrencileri araştırmaya-sorgulamaya teşvik etmesi ve bilime yönelik merak oluşturması yönüyle önemlidir. Fuarlar öğrencilerin fikirlerini paylaşması sebebiyle özgüven geliştirici (Maguth & Yamaguchi, 2010), bilim insanı gibi davranmalarını sağlayıcı (Tortop, 2014) eğitsel ortamlardır. Bilim fuarları ulusal eğitim sistemimizde de yer almaktadır ve en önemlilerinden birisi de 2012 yılında TÜBİTAK ve MEB arasında imzalanan protokol ile başlatılan 4006 Bilim Fuarları Destekleme Programı'dır. 4006 Bilim Fuarlarına yönelik proje üretmek öğrencilerde fen dersine yönelik olumlu tutum oluşturarak, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Sontay & ark., 2019). Öğrencilerin ürettikleri fikirleri gerçekleştirdikleri etkinlikler dizisi olan fuarın amacı; öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda araştırma yapmak, elde ettikleri verileri sergileyebilecekleri ve eğlenerek öğrenebilecekleri ortamı oluşturmaktır. Program araştırma, tasarım ve inceleme alt proje alanlarından üretilen fikirlerle her yıl desteklenmektedir.

Bilim fuarları özellikleri, yapısı ve kazanımları göz önüne alındığında tutumun yanında duygusal, sosyal, fiziksel ve üst bilişsel kazanımları gerçekleştirmektedir. 21. Yüzyıl becerileri olan bu kazanımlar bilim fuarlarının değiştirdikleri/geliştirdiklerinden biridir. Bilgi, iletişim ve teknolojideki gelişimle birlikte büyüyen küresel ekonomiye ayak uydurabilmek her geçen gün zorlaşmaktadır. Başarıyı destekleyen, gelişen dünyaya adapte olmayı kolaylaştıran ve 21. yüzyılın önemini belirten beceri ve yeterlilikler 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır. Farklı bakış açılarıyla ifade bu beceriler OECD (2018) tarafından bilişsel ve üst-bilişsel beceriler, sosyal ve duygusal beceriler, fiziksel ve uygulamalı beceriler olarak üç başlık altında toplanmıştır. 21.yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) ise 21. yüzyıl becerilerini yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri olarak üç ana temada gruplamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bilim fuarlarının fene yönelik tutuma (Babaoğlan-Özdemir & Babaoğlan, 2019; Çetinkaya, 2020; Durmaz, Oğuzhan-Dinçer & Osmanoğlu, 2017; Kim ve Kwon, 2016), akademik başarıya (Ural-Keleş & Soyuçok, 2020), bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiş (Erdal & Sarı, 2020) ve olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bilim fuarlarının 21. Yüzyıl becerilerine yönelik etkisine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Bireylerin günlük hayatlarının yanı sıra eğitim hayatlarında da ihtiyaç duyacakları bu becerilerin edinimi önemlidir. Bilim fuarlarının bunu gerçekleştirme durumunun belirlenmesinin araştırmaya muhtaç alanlardan biri olduğu düşünülmektedir. Bilim fuarlarının sürekliliğinin desteklenmesi göz önüne alındığında ise öğrencilerin/katılımcıların alt proje alanlarına olan ilgilerine yönelik yapılacak tespit gelecekteki sürece ışık tutabilir yapıdadır. Araştırmanın amacı, bilim fuarının ortaokul öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerine ve alt proje alanlarına ilişkin yönelimlerinin belirlenmesidir. Bu noktadan hareketle araştırmanın problemini, "Bilim fuarına katılan ortaokul öğrencilerinin 21. Yüzyıl beceri ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ve alt proje türlerine ilişkin yönelimleri nedir?" oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Bilim fuarına katılan deney grubunun 21. Yüzyıl beceri ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Bilim fuarına katılan deney grubunun alt proje türlerine ilişkin yönelimleri nedir?

Yöntem

Araştırma karma araştırma yöntemi türlerinden yakınsayan paralel desen kapsamında gerçekleştirilmiştir. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel veriler toplanmakta, veriler ayrı analiz edilmekte ve bulguların yorumlanmasında sonuçlar birleştirilmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2015). Çalışmanın nicel kısmında deneysel yöntem çeşitlerinden tek grup ön test- son test yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yin, 2014). Araştırma Batı Karadeniz'de yer alan bir ilin ilçesindeki devlet ortaokulunda 2021-2022 eğitim öğretim yılı II. döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında deney grubunu 5.- 8. Sınıflarında öğrenim gören 70 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutu aynı çalışma grubundan oluşturduğundan nitel kısımda da deney grubu öğrencilerinin tamamına ulaşılmıştır. TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı Destekleme Programı kapsamında 3 alt proje türünden toplam 25 proje, haftada 12 saat olmak üzere toplam 6 hafta yürütülmüştür. Süreç sonunda bilim fuarı son hafta iki gün süresince uygulamaya konulmuştur. Araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak Kang, Kim, Kim & You (2012) tarafından geliştirilen ve Karakaş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği; nitel kısmında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 21. Yüzyıl becerileri ölçeği 32 maddelik bilişsel duyuşsal ve sosyokültürel boyutlarından oluşmaktadır ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı boyutlar için .77, .70 ve. .67 tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulama öncesi ve sonrası 21. Yüzyıl becerileri ölçeği ön test ve son test olarak uygulanarak nicel veriler; uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler bağımlı gruplar t testi ve ANOVA ile değerlendirilmiş, nitel veriler için ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir. Nicel analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı ile gerçekleştirilen uygulama öncesi ve sonrası 21. Yüzyıl beceri gelişim/değişim düzeyi saptanmıştır. 21. Yüzyıl becerileri ölçeği bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel alanlarına yönelik yapılacak analizlerle de değişim/gelişimin yönü tespit edilecektir. Nitel veri analizinde, bilim fuarı ile gerçekleştirilen uygulamaya yönelik öğrencilerin tasarım, araştırma ve inceleme alt proje türlerine ilişkin yönelimleri belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bilim fuarı ile gerçekleştirilen uygulamanın ortaokul öğrencilerinin 21. Yüzyıl beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği; en çok farkın 21. Yüzyıl becerileri ölçeği bilişsel alanında gerçekleştiği; alt proje türünde ise tasarıma yönelim olduğu geçici araştırma sonuçlarına ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim fuarları, TÜBİTAK 4006, 21. Yüzyıl becerileri, ortaokul öğrencileri.

Kaynakça

Babaoğlan-Özdemir, B. & Babaoğlan, B. (2019). TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarının 6. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile ilişkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 4*(1). 22-36.

Bakioğlu, B. & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 80-94.

Bozdoğan, A. E. (2008). Planning and evaluation of field trips to informal learning environments: Case of the 'Energy Park'. *Journal of Theory and Practice in Education, 4*(2), 282-290.

Creswell, J. & Plano-Clark, V. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Y. Dede, S. B. Demir) (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, E. (2020). Bilim fuarlarına katılımın ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumuna etkisi. *Kastamonu Education Journal, 28*(6), 2484- 2496. doi: 10.24106/kefdergi.3964

Durmaz, H., Oğuzhan-Dinçer, E. & Osmanoğlu, A. (2017). Bilim şenliğinin öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 364-378.

Erdal, C. & Sarı, U. (2020). Bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 5*(2), 37-54.

Kang, M., Kim, B., Kim, B., You, H. (2012). Developing an ınstrument to measure 21st century Skills for Elementary Students. *The Korean Journal of Eductional Methodology Studies, 25*(2).

Karakaş, M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi* (Yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kim, E. & Kwon, H. (2016). Phenomenological study on the elementary students' experience participating in the science fair. *Journal of the Korean Association for Science Education, 36*(1), 113-123. doi: 10.14697/jkase.2016.36.1.0113

Lederman, N.G., Lederman, J.S. & Bell, R. L. (2004). *Constructing science in elementary classrooms.* Boston: Pearson Education Inc.

Maguth, B. M. & Yamaguchi, M. (2010). Beyond the surface: A guide to substantive World fairs in the social studies. *The Social Studies, 101*(2), 75-79. doi: 10.1080/00377990903284062

Remmen, K.B. & Froyland, M. (2017). "Utvidet klasserom"- Et verktøy for å designe uteundervisning i naturfag. *NorDiNa, 13*(2), 218-229.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, K. & Benefield, P. (2004*). A review of research on outdoor learning*. Slough: National Foundation for Educational Research and King's College London.

Sontay, G., Anar, F., & Karamustafaoğlu, O. (2019). TÜBİTAK 4006 bilim fuarına katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri, *International e-Journal of Educational Studies, 3*(5), 16-28. doi: 10.31458/iejes.423600

Tortop, H. S. (2014). Examining of the predictors of pre-service teachers' perceptions of the quality of the science fair projects in Turkey. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 8*(1), 31-44.

TUBİTAK. (2020). *4006 Bilim Fuarları Bilgilendirme Kılavuzu.* (03.02.2022 tarihinde https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4006_bilgilendirme_sunumu_2020.pdf adresinden ulaşılmıştır).

Ural-Keleş, P. & Soyuçok, H. (2020). TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarına fen projeleriyle katılan öğrencilerin bilim fuarları hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 10* (2) , 361-377. DOI: 10.24315/tred.558052

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenleri Açsından STEM Eğitimi Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Gamze Kılıç
Çukurova Üniversitesi

Pınar Fettahlıoğlu
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji dünyasının hızlı ilerleyişi kapsamında, bu gelişime paralel olarak birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da gelişmeler yaşanmaktadır. Endüstri alanındaki yenilikler ve doğan ihtiyaçlar noktasında eğitim alanında da dikkate alınması gereken beceriler süreç içinde değişkenlik gösterebilmektedir. Bu noktada özellikle 21.yy becerileri olarak ifade edilen eleştirel düşünme, problem çözme, grupla çalışma, iletişim becerileri, yaratıcılık ve girişimcilik becerisi ön planda olan beceriler arasında gösterilmektedir. 21. yy becerileri olarak isimlendirilen bu becerileri etkin olarak kullanabilmek bunları anlamak kadar önemlidir. Dolayısıyla bireylerin 21. yy becerilerini kazanabilmeleri ve bu becerileri kullanabilmeleri için öğretmenlerin sınıf içinde yol olarak kullanılabilecek belli yöntem ve teknikleri bilmesi ve bu yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim ortamlarını zenginleştirmek için çaba göstermesi hiç kuşkusuz süreç içinde çok önemli bir yere sahiptir.

Bu kapsamda günümüzde son dönemlerde üzerinde durulan konulardan biri de STEM eğitimi yaklaşımıdır. STEM eğitimi yenilikçi bir anlayışla birlikte öğrencilerin farklı bakış açıları elde etmelerine olanak sağlamaktadır. Bireylerin eleştirisel düşünme, problem çözme, bilimsel okuryazarlık gibi yetkinliklerini geliştirirken bireyleri bilgiye dayalı ekonomik süreçlere de hazırlamaktadır (NRC,2011). STEM eğitimi yaklaşımının içinde barındırmış olduğu disiplinlerin birbiri ile bağlantılı şekilde uygulanabilmesi eğitim ortamlarında, öğrenme ve öğretme süreçlerinde kalıcı değişimler gerçekleşmesine destek sağlamaktadır (Yıldırım ve Altun, 2015; Whang, Chen, Hwang, Guan ve Wang, 2022).

Bu kapsamda STEM eğitim yaklaşımı özellikle fen bilgisi öğretim programı başta olmak üzere birçok alanda ve sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yalnız eğitim yönetimi ve uygulaması sürecindeki yenilikleri sadece öğretmenlerin değil hizmet öncesi eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının da bilmesi ve takip etmesi çok önemlidir. Dolayısıyla eğitim alanında yaşanan bu yenilikler konusunda öğretmen adaylarının süreç konusundaki tutum ve farkındalıklarının incelenmesi ve eğitim süreçleri boyunca bu duyuşsal becerilerin dikkate alınarak öğretmen adaylarının daha bilinçli ve yeni öğretim sürecine hâkim bir şekilde mezun olmalarının desteklenmesi hedeflenen amaçlar açısından çok önemlidir. Buna göre bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, bu değişkenlerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel tarama modelinde karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Betimsel tarama modelinde; bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma söz konusudur. Yani bilimin, tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Karşılaştırma yoluyla ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılır (Karasar, 2006, 84).

Veri toplama araçları:

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Guzey, Harwell, & Moore (2014) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Koyunkaya, Güler, & Güzey (2017) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan STEM Tutum Ölçeği ile Buyruk & Korkmaz (2016) tarafından geliştirilen STEM Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır.

Örneklem: Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yıllında Akdeniz Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 1, 2, 3, ve 4. Sınıf toplam 150 Fen Bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel değerlerden, bağımsız gruplar t-testinden ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler analiz aşamasındadır ancak beklenen geçici sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu düşünülmektedir.

STEM eğitimine yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin sınıf değişkenine göre değişikli göstermesi beklenmektedir. Çünkü sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrenciler hem fen eğitimi ve STEM eğitimi ile ilgili etkinlikler planlamakta hem de mikro öğretim süreçlerinde uygulama yapmaktadırlar. Bu uygulamaların farkındalık ve tutum değişkenlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Cinsiyete yönelik bir değişim beklenmemektedir**.** Çünkü eğitimler **tüm** öğrencilerle birlikte gerçekleştiği için cinsiyet faktörünün bir etkisinin olmayacağı beklenmektedir. Ancak birçok çalışmada cinsiyet faktörünün tutum ve farkındalığı etkileyen değişken olarak yer alması bu çalışma içinde de ele alınmasına sebep olmuştur. Sonuçlar analiz aşamasında olup devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM, STEM Eğitimi, tutum, farkındalık

Kaynakça

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel

NRC. (2011). Successful K-12 STEM education: *Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics.* Washington, DC: National Academy Press.

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, *2*(2).

Wang, L. H., Chen, B., Hwang, G. J., Guan, J. Q., & Wang, Y. Q. (2022). Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: a meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, *9*(1), 1-13.

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Merve Söğüt
Çukurova Üniversitesi

Pınar Fettahlıoğlu
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen ve değişen teknoloji dünyasında özellikle dikkate alınan becerilerden biri de problem çözme becerisidir. Problem, kişinin bir amaca yönelik çabası sırasında karşısına çıkan engeller bütünü olarak ifade edilebilir (Selim ve Deniz, 2018). Bu kapsamda problem çözme ise; karşılaşılan bir sorunu çözebilmek için yaşanmışlıklar aracılığıyla öğrenilmiş kuralları basit bir şekilde uygulamanın ötesine geçerek yeni çözüm yolları bulabilmek olarak tanımlanmaktadır (Korkut, 2002). Bir bireyin problem çözme becerisini etkin olarak kullanabilmesi için öncelikle çevresindeki problemleri fark etmesi ve fark ettiği durumları problem olarak algılaması gereklidir. Sonraki aşamada problem çözme becerisini hem etkin olarak problemi çözmek için kullanabilir hem de becerisini geliştirdikçe daha hızlı şekilde sorunların üzerinden gelebilir. Dolayısıyla bireyler bu becerileri ile hem günlük yaşamlarında daha etkin ve pratik hem de meslek hayatında etkili ve başarılı olabilirler. Bu noktada tüm bireylerin problem çözme becerilerinin gelişimi için eğitim ortamlarında bu becerilerin dikkate alınması ve bu becerilerin gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi çok önemlidir. Bu noktada bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ne düzeyde olduğunu incelemek ve öğrencilerin problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin problem çözme becerileri ne düzeydedir?

Öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Anne babaların evdeki öğrencilere yönelik davranışlarının öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni olarak araştırma problemini en iyi şekilde anlamak ve açıklamak için nicel ve nitel verileri birleştiren karma yöntem araştırması eşzamanlı dönüşümsel desen tercih edilmiştir (Cresswell, 2003). Bu araştırma türünde nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp, analiz edilir. Öncelik veri türlerinden nitel veya nicel olana verilmekle birlikte bazı durumlarda her iki veri türüne de eşit önem verilebilir. Veri analizi ayrı ayrı yapılır, birleştirme genelde veri yorumlama aşamasında ya da veri dönüştürülmüşse veri analizi esnasında meydana gelir (Cresswell, 2003; Baki ve Gökçek, 2012).

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada nicel verileri toplamak için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Envanter, Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, problem çözme becerisine yönelik bireyin kendini algılayışını ölçmektedir. Ölçeğin puan aralığı 24-120'dir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireyin problem çözme becerisi algısının yüksek; düşük olması ise problem çözme becerisi algısının düşük olduğunu göstermektedir.

Nitel verileri toplamak için ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır

Verilerin Analizi:

Nicel verilerin analizinde frekans, yüzde ve ortalama değerler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler toplanmış olup analiz aşamasındadır ancak beklenen geçici sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin problem çözme becerileri orta düzeyin altında beklenmektedir.

Sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin düşeceği beklenmekle birlikte kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinde daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Çünkü sınıf düzeyleri arttıkça öğrenciler daha çok sınav sistemine entegre olmakta bu durum da öğrencileri şıklı soruları çözebilecek şekilde yüzeysel gelişmelerine sebep olmaktadır. Kız öğrencilerine evde özellikle daha çok sorumluluk verildiği için kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha gelişebileceği düşünülmektedir. Anne ve babaların çocuklara evde görev ve sorumluluk verme durumuna göre öğrencilerde problem çözme becerisinin değişebileceği öngörülmektedir. Veriler toplanmış olup analiz aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, problem çözme becerisi, anne-baba tutumları

Kaynakça

Selim, T. A. Ş., & Deniz, S. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: Problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 9*(3), 581-617.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 177-184.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik), 11*(42), 1-21.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 446-458.

ARCS Temelli Fen Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Ece Tezcan — MEB

Nihal Yurtseven — Es Bau

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de Mart 2020 tarihinden itibaren küresel çapta yaşanan bir pandemi söz konusudur. COVID-19 pandemisi, tüm Dünya'yı olduğu gibi Türkiye'yi de her alanda etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Sağlık Bakanlığı (2021) tarafından yapılan açıklama doğrultusunda Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün pandemi ilan etmesiyle, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020a) tarafından 23 Mart 2020 tarihinde acil uzaktan eğitim sürecine geçildiğini bildirilmiştir. Bu süreç içerisinde farklı eğitim kademelerinde (anasınıfı , ortaokul beşinci ve sekizinci sınıflar gibi…) belirli gün ve saatlerde yüz yüze eğitim devam etmiştir. Ancak; açılan sınıf kademeleri ve uzaktan eğitim süreci göz önüne alındığında özellikle ortaokul altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaklaşık bir seneden bu yana yüz yüze eğitimden uzak kaldığı görülmektedir.

Pandemi ve uzaktan eğitim süreci birlikte düşünüldüğünde, eğitim ve öğretimin geleceğini yeniden inşa etmek için kriz zamanlarının gerçek ve kalıcı değişimler için bir fırsat olarak görülmesi, bu sürecin eğitimin her yönü bakımından çok iyi değerlendirilmesi ve planlanması gerekmektedir (Schleicher, 2020). Uzaktan eğitim sürecinin eğitim sistemleri, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında hazırlanmış olan eğitim raporları incelendiğinde özellikle öğrenci motivasyonu üzerinde sıklıkla durulduğu görülmüştür. Sonuç olarak, hem geleneksel eğitimde hem de uzaktan eğitim süreci için motivasyon önemli çok önemlidir ve bu nedenle öğrenmenin merkezine alınması gerekmektedir (Bulut, 2019). Bu amaçla, motivasyon üzerinde etkili olduğu aynı zamanda eğitimde motivasyon kaynaklı sorunların çözümünde yararlanılan bir öğretim tasarım modeli olan ARSC Motivasyon Modeli (Keller, 1987b) bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Literatürde ARCS Motivasyon Modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla modelin akademik başarı, öğrenme kalıcılığı ve motivasyon üzerindeki etkisi, derse yönelik tutum, dikkat seviyesi ve dinlediklerini anlamaya yönelik pek çok alanda etkilerinin araştırıldığı tespit edilmiştir. İlgili modelinin, problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Aynı zamanda ilgili araştırmaların çalışma grupları üniversite, lise ve ortaokul sınıf seviyesindeki öğrenciler olup ağırlıklı olarak altıncı sınıf öğrencileri ile çalışıldığı belirlenmiştir. Öte yandan, ilgili model her ders kapsamında kullanılmasına rağmen bu araştırma için seçilen ünitelere ait bir çalışmaya da rastlanmamıştır. En dikkat çekici nokta ise; çalışmada kullanılacak olan ARCS Motivasyon Modeli ile ilgili olarak yurt içinde yapılan tez ve doktora çalışmaları tarihsel olarak incelendiğinde, 2019 yılından sonra yayımlanmış olan bir tane İngilizce öğretimi alanında yüksek lisans tez çalışmasına rastlanmıştır (Tez Merkezi, 2021).

Belirtilen problem durumlarından yola çıkıldığında ani bir şekilde yaşamın her alanına ani bir şekilde giriş yapmış olan COVID-19' un eğitimin en önemli bileşeni olan öğrenciler üzerindeki etkilerinin göz ardı edilemeyecek boyutta olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla, çalışmanın öncelikli olarak öğrenci motivasyonuna yönelik tasarlanması planlanmıştır. Öte yandan, pandemi nedeniyle yaklaşık bir senedir yüz yüze eğitimden uzak kalmış olan sınıf seviyelerinden biri olan yedinci sınıf öğrencileri, ilgili sebeplerden dolayı çalışma grubu olarak seçilmiştir. Literatür araştırması doğrultusunda bu çalışmada ARCS temelli fen öğretimi uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarına ve problem çözme becerileri üzerine etkisi incelenmektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Creswell (2019)'e göre nicel araştırmalar, bir araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklamakla birlikte bir ya da daha fazla değişkenin bir başka değişkeni etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktadır. Deneysel araştırmalar, bilimsel araştırma yöntemleri arasında araştırmacının en kesin sonuçlara ulaşmasını, karşılaştırılabilen işlemler yapmasını aynı zamanda bu işlemlerin etkilerini incelemesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019). Bununla birlikte eğitim alanında yapılan nicel araştırmalarda deneysel desenlerin, bir durum ya da materyalin katılımcılar üzerinde etki yaratıp yaratmadığının belirlenmesi için kullanılan nicel araştırma süreçlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2019). Bu doğrultuda araştırmada, uygulanan öğretim tasarımının etkisini test etmeye, değişkenler arasında neden - sonuç ilişkisi kurmaya, deneysel işlemlerin öncesinde ve sonrasında ölçümler yapmaya, deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmaya olanak sağlaması bakımından son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmalarda eşleştirme yapılmış olan grupların yansız (seçkisiz) olarak deney ve kontrol grupları olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desen olarak isimlendirilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Bu desenlerde, araştırmanın katılımcıları iki veya daha çok koşula seçkisiz olarak atandıktan sonra katılımcılara ön test uygulanmaktadır. Uygulamalar sonrasında ise son test yapılmaktadır (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Bu araştırmada önceden oluşturulmuş sınıflardan deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlendiği için araştırma yarı deneysel desen niteliği taşımaktadır.

Deneysel araştırmaların tasarımında birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar; test edilmek istenen hipotezler, değişkenler (bağımlı-bağımsız), kontrol ve deney grupları ile kontrol altına tutulması gereken değişkenler şeklinde belirtilmektedir (Harland, 2011). Araştırmanın bağımlı değişkenleri; fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve problem çözme becerileri olup, bağımsız değişkenler ise ARCS Motivasyon Modeli'dir. Araştırmanın kontrol değişkenlerini ise ders kazanımları, ders süresi ve fiziksel şartlar oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu 'ARCS temelli fen öğretimi uygulamaları gerçekleştirilen deney grubu ile geleneksel fen öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?' şeklindedir. Bu bağlamda, ARCS temelli fen öğretimi uygulamalarının yapıldığı deney grubunun motivasyon son test puanları ile öğretim programının ön gördüğü fen öğretimi yapılan kontrol grubunun motivasyon son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup Mann-Whitney U test ile analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre $p < .00$ olduğu belirlenmiştir. Bu değer, deney ve kontrol gruplarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu ise "ARCS temelli fen öğretimi uygulamaları gerçekleştirilen deney grubu ile öğretim programının ön gördüğü fen öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Deney ve kontrol gruplarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre $p <.05$ olduğu belirlenmiştir. Bu değer, deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerilerine yönelik son test puanları arasında anlamlı bir fark oluştuğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: ARCS, Fen Öğretimi, UbD, Motivasyon, Problem Çözme Becerileri

Kaynakça

Bulut, S. (2019). ARCS Motivasyon Modeli Stratejilerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Motivasyonlarına ve Öğrenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (26 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz (2. b.). (A. Aypay, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2019). Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi (2. b.). (H. Ekşi, Dü.) İstanbul: Edam.

Harland, D. J. (2011). STEM Student Research Handbook. Arlington, Va: National Science Teachers Association. https://static.nsta.org/pdfs/samples/PB297Xweb.pdf adresinden alındı.

Keller, J. M. (1987b). Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. Performance and Instruction, 26(8), 1-7. doi:10.1002/pfi.4160260802

MEB. (2020a, Mart 19). Millî Eğitim Bakanlığı. MEB: https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr adresinden alındı.

Sağlık Bakanlığı. (2021, Şubat 10). COVID-19 Bilgilendirme Sayfası: https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html adresinden alındı

Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance 2020. OECD: https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf adresinden alındı.

Tez Merkezi . (2021, Şubat 11). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alındı.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenme Becerilerinin Öğrenme Stillerine Göre Değişiminin İncelenmesi

Erkan Çavumirza — Marmara Üniversitesi

Hatice Mertoğlu — Marmara Üniversitesi

Zübeyde Burçin Gürbey Usta — Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde insanları hayatını kolaylaştırmak ve merak duygusunu doyuma ulaştırmak için bilgi üreten, bilgiye istediği zaman ulaşabilen ve bilgiyi hayatında kullanan bireyler yetiştirmeye önem vermektedir (Aslan Efe & Özmen Ülük, 2018). Bu sayede günümüz bireylerinin teknolojik yeniliklere uyum sağlayan, araştırmacı, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözme becerisi gelişmiş, düşüncelerini aktarabilen, işbirliği yapabilen bireyler olmaları beklenmektedir (Şen & Erişen, 2002). Beklenen bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla ülkemizde de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda çalışmalar yürütülmüş ve ders ortamlarının disiplinler arası bir anlayışla bu becerileri gelişmesine imkan sağlayacak şekilde düzenlenmesine vurgu yapılmıştır (Kızılay & Şentürk, 2021). Fen öğretim programındaki bu yenilikler ile öğrencilerin bilimin doğasını, fen konularının bilimsel temelini, problemleri çözerken ve sorgulama yaparken bilimsel bir mantık çerçevesinde bilgiyi kullanmaları hedeflemektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin hedeflenen insan profiline ulaşabilmeleri için bilimi daha iyi anlayabilmeleri, belirli problemler hakkında nasıl soru soracaklarını, veri ve delilleri temel alarak bu soruları nasıl cevaplayacaklarını öğrenmeleri gerekir (Özdemir, Çavuş Güngören & Hasançebi, 2022). Ancak fen bilimleri dersinin soyut ve karmaşık kavramları, öğrencilerde öğrenme güçlüğüne neden olmakla beraber bunun bir sonucu olarak da fen dersine ve fen öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bunun önüne geçmek için öğrencilerin derse ilgisini arttıracak, aktif öğrenmeyi sağlayacak, özellikle de öğrenmelerini kolaylaştıracak imkanlar sağlanmalıdır (Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017).

Öğrencilerin öğrenme sürecini daha anlamlı ve etkin hale getirmenin belki de en önemli yollardan birisi de öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesidir.

Literatüre bakıldığında fen öğrenme becerilerinin birçok değişkenle ve öğrenme stilleri de birçok değişken ile ilişkilendirildiği araştırmalar mevcuttur(Kılıç & Karadeniz, 2004; Uredı & Üredi, 2009; İkikardeş & Şentürk, 2011; Altun & Canca, 2011; Özgür, 2013; Karadeniz Bayrak & Bayram, 2013; Cakır & Akbaş, 2013.;Şen,2018; Ergün & Kurnaz, 2019; Doğaç & Gök, 2020; Şentürk, 2020; Çalışkan & Kapucu, 2021). Fakat bu araştırmada olduğu gibi öğrencilerinin fen öğrenme becerisi ile öğrencilerin öğrenme stilinin ilişkilendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek öğrencilerin fen öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerilerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımı nasıldır?

2.Öğrencilerinin fen öğrenme becerileri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre fen öğrenme becerileri arasında bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır (Crano ve Brewer, 2002). Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen süreçlerin tümüdür. Tarama çalışmalarında cevaplara ulaşmanın pratik yolu anket ve ölçeklerin kullanılmasıdır. Bu sayede incelenen durum etraflıca tanımlamak ve açıklamak mümkün olmaktadır (Çepni, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin fen öğrenme becerileri ile cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile fen öğrenme becerilerinin alt boyutları olan "Soru Sorma ve Hipotez Önerme", "Veri Analizi Yapma, Yorumlama ve Sonuca Varma", "İfade Etme", "Değerlendirme" ve "Müzakere Etme" becerilerinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir

Fen Öğrenme Becerilerinden "Soru Sorma ve Hipotez Önerme" boyutunda işbirlikli ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler ile kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ayrıca işbirlikli ile yarışmacı öğrenme stillerine sahip öğrenciler arasında da anlamlı bir fark görülmektedir.

"Veri Analizi Yapma, Yorumlama ve Sonuca Varma" boyutunda işbirlikli ile kaçınan ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Yarışmacı ile kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında da anlamlı bir fark görülmektedir.

"İfade Etme" boyutunda işbirlikli ve yarışmacı ile kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

"Değerlendirme" boyutunda bağımsız ile bağımlı, işbirlikli, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca işbirlikli ile kaçınan ve yarışmacı öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında da anlamlı bir fark görülmektedir.

"Müzakere Etme" boyutunda kaçınan ile işbirlikli ve yarışmacı öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğrenme Becerisi, Öğrenme Stili, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Altun, S. & Canca, D. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavından Aldıkları Puanlar Öğrenme Stiline, Okul Türüne Ve Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?. Education Sciences, 6(1), 793-800.

Aslan Efe, H. & Özmen Ülük, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. Journal of Computer and Education Research, 6(11), 88-105.

Cakır, R. & Akbaş, O. (2013). Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25), 138-159.

Crano, W.D., ve Brewer, M.B. (2002). Principles and methods of social research. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Çalışkan, T. & Kapucu, S. (2021). Astronomi Konusunda Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Öğrenme Anlayışlarına ve Fen Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 316-353.

Çepni, S. (2009). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Doğaç, E. & Gök, F. (2020). Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Astronomiye Karşı Tutumlarına ve Fen Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi. Türkiye Eğitim Dergisi, 5(2), 285-301.

Ergün, E. & Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme Ortamlarında Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Journal of Theoretical Educational Science, 12(2), 532-549.

İkikardeş, N. Y. & Şentürk, F. (2011). Öğrenme ve Öğretme Stillerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5(1), 250-276.

Karadeniz Bayrak, B. & Bayram, H. (2013). Web Ortamında Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 479-497.

Kılıç, E. & Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 129-146.

Kızılay, E. & Şentürk, M. L. (2021). Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Çevre Eğitiminin Amaçları Çerçevesinde İncelenmesi. Journal of Individual Differences in Education, 3(2), 60-73.

MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB:Ankara.

Özdemir, G., Çavuş Güngören, S. & Hasançebi, F. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 54, 69-98.

Özgür, H. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Trakya Üniversitesi Örneği. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 85-91.

Şen, Ö. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 852-862.

Şen, Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 99-116.

Şentürk, C. (2020). Oyun Temelli Fen Öğrenme Yaşantılarının Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Öğrenme Sürecine Etkileri. Milli Eğitim Dergisi, 49(227), 159-194.

Uredı, I. & Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Üzerinde Etkili Olabilecek Bir Değişken: Öğretim Stili Tercihi. Education Sciences, 4(4), 1171-1185.

Yıldız, E. , Şimşek, Ü. & Ağdaş, H. (2017). Eğitsel Oyun Entegre Edilmiş İşbirlikli Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen Öğrenimi Motivasyonları ve Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 37-54.

Türkiye'de Bilimsel Muhakeme Konusunda Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Zeynep Ergün	Emine Tümoğlu	Dilara Şahin	Esra Kabataş Memiş
MEB	MEB	Kastamonu Üniversitesi	Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl becerilerinden biri olarak ifade edilen muhakeme becerisi, araştırmalar sonucunda fen öğrenimi üzerinde önemli etkiye sahip olduğu, içerikten daha fazlasını gerektiren bir beceri olarak önem verilen beceriler arasında yer aldığı görülmüştür (Sönmez, 2021). Bilimsel muhakeme becerileri yalnızca bilimsel çalışmalar yaparken değil günlük hayatta da gerekli olan becerilerdir (Özdeniz,2021). Zimmerman (2007) da muhakeme becerisini, kavramsal oluşum ve karmaşık durumlar için problem çözmede bilişsel ve üstbilişsel bir yetenek olarak açıklamıştır. Bilimsel muhakeme, bilimsel sorgulamanın gerçekleşmesi gerekli olan bir dizi beceri ve beceriyi temsil ettiğinden, fen eğitimi standartlarında ve müfredatta da geniş ölçüde önemi vurgulanmıştır (Gülmez Güngörmez, 2018).

Bilimsel muhakeme sadece prosedürel bilginin derinlemesine değerlendirilmesi değil, onun amaçları ve çerçevesine şekil veren epistemik yapısının da derinlemesine değerlendirilmesini içerir. 21. yy becerilerinin geliştirilmesinde değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Etkili bir fen eğitimi için bilimsel muhakemenin ölçümü çekirdek hükmündedir (Osborne, 2013). Yapılan araştırmalar, bilimsel muhakemenin öğrenme için önemini gösteriyorken ve bilimsel muhakeme 21. yüzyıl becerileri arasında yer alıyorken, bu becerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapmak önemli bir yere sahip olacaktır. Yapılan araştırmalar çerçevesinde önemi belirtilen muhakeme becerisi ile ilgili yapılan tezler bu çalışmanın konusu olmuş ve ülkemizde YÖK ulusal tez merkezinde yayınlanan muhakeme konusunu temel alan tezler tespit edilerek belli ölçekler çerçevesinde incelenmiş ve alanında mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır: Türkiye'de ulusal tez merkezinde yayınlanan muhakeme konusunu temel alan çalışmalarda,

1. Tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
2. Hangi amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir?
3. Hangi yöntemler kullanılmış?
4. Hangi konu alanları ele alınmıştır?
5. Hangi örneklem grupları tercih edilmiş ve büyüklükleri nedir?
6. Hangi veri toplama araçları hangi amaçlarla kullanılmıştır?
7. Hangi istatistiki analizler kullanılmıştır?

Yöntem

Bu araştırma, bir tematik içerik analizi (meta-sentez) çalışmasıdır. Belirli bir alanda yapılmış çalışmaların nitel bir şekilde benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılarak bulguların ortaya konulmasına tematik içerik analizi denir. Meta-analiz ve betimsel içerik analizleriyle kıyaslandığında, genellikle örneklem büyüklüğü (incelenen araştırma sayısı) sınırlı kalmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada Türkiye'de yürütülen ve muhakeme konusuyla ilgili gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin nitel yöntemlerle analiz edilmesi amaçlanmış ve meta sentez çalışması kullanılarak nasıl bir eğilim olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, çalışmaların büyük bir bölümünün yüksek lisans tezi olduğu, daha çok deneysel yöntemin tercih edildiği nicel çalışmaların yer aldığı ve nitel çalışmaların ise az sayıda yer aldığı, ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların yok denecek kadar az olması, ölçek/anket gibi veri toplama araçların yoğun kullanıldığı sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda kullanılan istatistiki yöntem olarak parametrik testlerin (t testi, Anova, Ancova) daha çok kullanıldığı, az sayıda da olsa non parametrik testlere yer verildiği, çalışmaların genellikle bilimsel muhakeme becerisini belirleme ve geliştirme buna ek

olarak diğer değişkenlerle ilişkileri üzerine yapıldığı belirlenmiş ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Muhakeme, Meta-sentez, Tartışma

Kaynakça

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi,* [Doktora tezi, Hacettepe üniversitesi].

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for maesuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.

Ezberci Çevik, E. (2021). Analitik düşünme becerisi. E. Kabataş Memiş (Ed.), *21. Yüzyıl becerileri için fen eğitimi öğrenmeyi derinleştirme* (1. Baskı) içinde (s136-150). Ankara: Pegem Akademi.

Gülmez Güngörmez, H. (2018). Süreç Odakli Rehberli Sorgulayici Öğrenme Yöntemine Dahil Edilen Bilimin Doğasi Etkinliklerinin 7. Sinif Öğrencilerinin Kavramsal Değişimlerine Ve Bilimsel Muhakeme Becerilerine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi].

Günel, M., Kabataş-Memiş, E., & Büyükkasap, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenimi YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 35 (155), 49-62.

Lawson, A. E. (1995). Science teaching and the development of thinking. Belmont, CA: Wadsworth.

MEB (2013). *Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığı, ilköğretim fen ve teknloji dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

National Research Council (NRC). 1996. *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Pres.

Osborne, J. (2013). The 21st century challenge for science education: Assessing scientific reasoning . Thinking skills and creativity, 10, 265-279.

Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy.

Sönmez, E. (2021). Bilimsel akıl yürütme. E. Kabataş Memiş (Ed.), *21. Yüzyıl becerileri için fen eğitimi öğrenmeyi derinleştirme* (1. Baskı) içinde (s100-111). Ankara: Pegem Akademi.

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elamentary and middle school. Developmental review, 27(2), 172-223.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ormanların Seyreltilmesine Yönelik Muhakemelerinin İncelenmesi

Muhammed Bilal Çeçen
İstanbul Aydın Üniversitesi

Şirin Yılmaz
İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Araştırmada "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ormanların seyreltilmesine yönelik muhakemeleri nasıldır" sorusuna yanıt aranmaktadır. Öğrencilerin sosyobilimsel konular kapsamında ormanların seyreltilmesine yönelik muhakemeleri, geliştirilen senaryo üzerinden argümantasyon tekniğiyle ele alınmış, öğrencilerin muhakeme düzeyleri incelenmiştir.

Sosyobilimsel konular geçmişten günümüze hayatımızın parçası olan, sürekli değişim ve gelişim içindeki konulardır. Her bireyin bu konularda fikir sahip olması ve bahsedilen değişim ve gelişimi takip etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bu takibi yapacakları yerler okullardır. Sosyobilimsel konulara karşı duyarlı ve bilinçli nesil yetiştirmek isteniyorsa öğrencilerin eğitim hayatlarının her kademesinde sosyobilimsel konular yer almalıdır çünkü sosyobilimsel konularla ilgili bilince sahip olan bireylerin varlığı toplumun yararına olması yadsınamaz bir gerçektir. Sosyobilimsel konuların eğitime entegre edilmesi ilkokul kademesinde, birinci ve ikinci sınıflar için genellikle hayat bilgisi dersi olurken üçüncü ve dördüncü sınıflarda fen bilimleri dersi olmaktadır. Topçu'ya (2017) göre öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları aynı zamanda bu konular hakkında kendi kararlarını verebilmelerine Fen Bilimleri dersleri aracılığıyla imkân sağlanmaktadır. Buradan hareketle sosyobilimsel konuların fen bilimleri dersi kapsamındaki öğretime dâhil edilmesinin sebebi sorgulama, karar verme gibi becerilere sahip sorumluluk bilinci gelişmiş kişilerin topluma kazandırılması olarak bildirilmektedir (Kolsto, 2006; Sadler, 2004).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyobilimsel konuların entegre edilmesinin faydalı yönü, bu konuların tek bir çözüm yolu içermiyor olmasıdır. Tüm bireylerin hatta farklı toplumların bakış açılarına göre şekillenebilen çözümler çeşitlilik sağlamaktadır. Bunun asıl nedeni sosyobilimsel konular, hüküm vermeyi gerektiren, tartışmalı konular içeren, karmaşık bir yapısı olan, yorum yapmaya dayalı, etik, ahlaki, yasal, sosyal ve politik yönleri bir arada barındıran fen bilimlerini temel alan konulardır (Ratcliffe ve Grace, 2003; Sadler ve Zeidler, 2004; 2005). Konunun sosyobilimsel olabilmesi için bir takım gereksinimlere ihtiyaç vardır. Sosyobilimsel konular içerisinde hem bilimsel yön hem de sosyal konu içermelidir. Aynı zamanda kendi içerisinde ikilimler yaratmalı ve popüler bir konuyu temsil etmesi gerekmektedir.

Argümantasyon ve sosyobilimsel konular birbiriyle ilişkili bir süreçtir. Argümantasyon bir konu hakkında fikir sunma, fikri destekleme, eleştirme ve aynı zamanda değerlendirme sürecinden ibarettir ve bu süreç çoğunlukla zihinsel aktivitelerden oluşmaktadır. Konu kapsamında sunulan olaylar ve olgular karşısında sınıfça derinlemesine kritik yapılarak bir sonuca ulaşma şansı oluşturmaktadır. Argümantasyon, bireylerin eleştirisel düşünme yeteneğini geliştirir ve karar verme becerilerini ortaya çıkartır. Böylelikle öğrenciler, argümantasyon yöntemi ile sınıf arkadaşlarıyla iletişimi kuvvetli, sosyal, işbirliğine açık olarak yetişebilmektedir.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı argümantasyon fen bilimleri dersinde ve sosyobilimsel konularda daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Sosyobilimsel konular ilk kez karışımıza 2013 ''İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'' kapsamında Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanı içerisinde kazandırılması amaçlanan becerilerden biri olarak çıkmıştır (MEB, 2013). Ek olarak sosyobilimsel konular, 2013 yılındaki öğretim programında yer alan Fen/Teknoloji/Toplum/Çevre arasındaki ilişkileri açıklamak üzere geliştirilmiştir (Topçu, 2015). Özellikle bu dersin üzerinde durulmasının nedeni fen bilimleri dersinin benzer fikirlerin birbirine benzemesi yerine karşı iddialara karışı çıkmakla ve kanıtlamakla ilerleyen bir süreç olmasındandır. Öğrenciler için fen bilimleri dersinin daha anlaşılır, kavram yanılgılarından uzak ve somut hale gelebilmesi için fenle ilgili kavramları yazma ve konuşma aşamasında öğrencilerin aktif rol alıyor olması önemlidir.

Öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin problemleri ayırt edip tanımlanması, günlük yaşamda da karşılaşabilecekleri ve çeşitli ikilemler barındıran problemler karşısında bilinçli ve etkili şekilde karar vermelerinde yardımcı olmaktadır. Kaynağı fen bilimleri olan bu konular içeriklerini günlük yaşamda bireylerin karşılaşılabilecekleri sorunlardan aldıklarından dolayı; bu konuların anlaşılması ve öğrencilere öğretilmesi için faaliyetlerin gerçekleştirilmesine en uygun ortam fen eğitiminden geçmektedir (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017). Milli Eğitim Bakanlığının (MEB), Fen Bilimleri dersi öğretim programı için açıkladığı amaç; problem çözebilen, sorgulayıcı, gelişen teknolojiyi kavramada ve kullanmada başarılı, tek başına doğru kararlar alabilen, öğrenmeyi yaşam boyu haline getirmiş fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak belirlemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). MEB'in belirlemiş olduğu amaç doğrultusunda, öğrencilerden çeşitli düşünme becerilerine fırsat sağlayan fen bilimleri dersiyle ilgili sosyobilimsel konurlar üzerine bilinçli kararlar verip paylaşması hem beklenmektedir hem de gerekmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bütüncül durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, gerçekte ortamda neler olduğunu inceleme, sistematik bir şekilde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları göz önüne serme yollarından birisidir (Davey, 1991). Durum desenlerinden bütüncül durum deseninin seçilmesinin sebebi ise yapılan araştırmada tek bir durumun (ormanların seyreltilmesi ve buna yönelik öğrenci muhakemeleri) var olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2021-2022 döneminde İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan bir özel okulda öğrenim gören 34 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter odaklı örnekleme kullanılmıştır. Kriter olarak, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda ‘’Ekoloji’’ adlı dersin bulunması öğrencilerin çevre üzerine ön bilgilere sahip olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve bir sosyobilimsel konu içeren metin ve altı adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Metin ve açık uçlu sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış, sonrasında ise fen ve çevre eğitimi alanlarında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Ardından dört öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden metnin ve soruların anlaşılabilir olması ile ilgili alınan geri dönüşler doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Asıl uygulama araştırmacılardan biri tarafından fen bilimleri dersinde, iki ders saati boyunca yürütülmüştür. Araştırmada Öğrencilere yönetilen açık uçlu sorularla ve öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğrendikleriyle sosyobilimsel konulara karşı muhakeme becerilerini belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada edilen verilerin analizlerinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmacılar, çalışmanın verilerini sosyobilimsel metin ve açık uçlu sorularla toplamıştır. Öğrenciler her soru için etkinlik kâğıdına argümanlarını ve desteklerini yazmışlardır. Her bir soru için öğrencilere önce kendi cevaplarını oluşturmaları için zaman verilmiş daha sonra büyük grup (sınıf) tartışması yaparak varılan fikir birliklerini etkinlik kağıtlarına yazmaları istenmiştir. Buradaki amaç öğrencilerin kendi cevapları ile varılan fikir birliklerini kıyaslamalarını sağlamak, varsa değişimleri ortaya koymaktır. Beklenen olası sonuçlarda öğrencilerin birinci sınıftan itibaren ‘Ekoloji’ dersi alıyor olması ve okul yönetiminin çevreyle ilgili gün ve haftaları dikkate alarak etkinler planlıyor olması, öğrencilerin konu alan bilgilerinin yüksek olabileceği konusunda destekçi oldukları düşünülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin tartışma becerilerinin yüksek olduğu ve ormanların seyreltilmesine karşı argümanlar üretebildikleri beklenmekte, ormanların seyreltilmemesine karşı argümanlar sunan öğrencilerin de var olması öğrencilerin bir durum karşısında çok yönlü düşünebildiklerini, karşı argüman üretebildiklerini tartışma ortamlarında sunduklarını gösterecektir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konular, muhakeme, argümantasyon, ilkokul öğrencileri

Kaynakça

Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6(1), 68-84.

Cebesoy, Ü. B., & Şahin, M. D. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37, 100-117.

Kolstø, S. D. (2006). Patterns in students’ argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. International Journal of Science Education, 28(14), 1689–1716.

TOPALOĞLU, M., & KIYICI, F. (2017). ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN HİDROELEKTRİK SANTRALİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(18), 159-179.

Sadler, T. D.(2004).Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. Journal of Research in Science Teaching, 41 (5), 513–536.

Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). Science education for citizenship: Teaching socio-scientific ıssues. Maidenhead: Open University Press.

Sadler, T. D., ve Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. Science Education, 89(1), 71-93. doi: 10.1002/sce.20023

Fen Eğitiminde Mühendislik Tasarım Süreci Döngüsünün Robotik Kodlama Uygulamalarına Uyarlanması

Nevin Kozcu Çakır
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Suna Karlıdağ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen eğitiminin en temel amacı fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir ve amacın gerçekleşmesi ile bireyler meraklı, araştırmacı, sorgulayıcı, bilimsel yöntem ve teknikleri kullanan kişiler olarak yetişirler. Öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek için yenilenen 2018 Fen Öğretim Programı'ndaki kazanımlara uygun olarak öğrencilerin bilgi ve çağımızın için gerekli olan 21. yy becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri için derslerde uygun öğrenme ortamları oluşturulması gerekli hale gelmiştir. Bu zengin öğrenme ortamları öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri olan, fen okuryazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği, çok yönlü düşünme, yaratıcılık, karar verme, yaşam, girişimcilik olmak üzere sıralanabilir. Ayrıca yeni programda vurgulanan ve önemli hale gelen mühendislik tasarım döngüsü giderek öğretim ortamlarında önemini artırmıştır. Mühendislik tasarım temelli fen eğitimine bakıldığında, araştırma sorgulamayı içinde barındıran, birçok bilimsel süreç becerisinin ve bilimsel araştırma-tasarım aktivitelerinin birlikte eş güdümlü olarak kullanıldığı, merkezinde tasarımın olduğu mühendislik, fen, matematik ve teknoloji alanlarının bir arada olduğu süreç temelli bir yapı olduğu görülmektedir. MTTFE uygulamalı fen dersleri genel anlamda değerlendirildiğinde toplumu ileriye götürecek nitelikli insan gücüne sahip, yaratıcı, problem çözebilen, etkili iletişim yollarını kullanabilen ve karar verme becerisi gelişmiş bireylerin yetişmesinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaokul düzeyinde fen derslerindeki kavramların genel olarak soyut olması, birçok kavram yanılgısı bulundurması, öğrenciler tarafından anlaşılması zor olarak görülmesi ve duyuşsal anlamda olumlu duygular uyandırmaması nedeniyle bu dersin öğrenciler tarafından kabul görmesi çok önemlidir. Ayrıca STEM, mühendislik alanları gibi günümüzde önemini sürdüren bir önemli alan da robotik kodlamadır. Günümüz, teknoloji çağı olarak adlandırılmaktadır ve hızla gelişen teknolojiye uyum sağlamak için eğitimde birtakım değişikliklere gidilmiştir. Teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle birlikte ''eğitim teknolojileri'' kavramı ortaya çıkmıştır. Fen eğitimi için önemli eğitim teknolojilerinden biri de robotik kodlamadır. Robotik kodlama elektronik devreler yardımı ve yazılım kodları sayesinde makinelerin çalışmasını, fen bilimleri dersindeki konulara entegre edilerek öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlayan teknolojidir.Mühendislik robotik kodlama için önemlidir. Mühendislik tasarım döngüsündeki basamaklara göre robotik kodlama etkinlikleri gerçekleştirilerek öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, psiko-motor becerilerin gelişimi sağlanmış olunur. Türkiye'de ve yurtdışında mühendislik tasarım döngüsü sürecinin genelde STEM ile ilişkilendirildiği etkin olan robotik kodlama uygulamaları ile ilişkilendirilmediği ve derslerde kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca mühendislik tasarım uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların çok azının ortaokullar ile ilgili olması göze çarpmaktadır. Buradan hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, mühendislik tasarım süreci döngüsünün robotik kodlama uygulamalarına uyarlanması ile ilgili literatürde ki çalışmaları incelemektir ve alandaki eksiklikleri belirlemektir.

Yöntem

Yapılacak olan araştırmada, ilgili fen eğitimi öğretim pğrogramında yapılan değişikliklere yönelik olarak mühendislik tasarım döngüsü sürecinin robotik kodlama etkinliklerine entegrasyonunun nasıl yapıldığı, hangi alanlara uygulamaların yapıldığı ve sonuçlarının ne olduğu belirleyerek alandaki eksikleri belirmektir. Bu durumlarının ortaya konulabilmes için literatür tarama şeklinde yapılan araştırma sonuçalarının niceliksel olarak değerlendirilmesi planlanmaktadır. nicel bir araştırma deseni oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özellikle fen eğitimde, mühendislik tasarım döngüsünün kullanıldığı çalışmaların genel olarak STEM ile ilgili olması nedeniyle , bu alanda bu sürecin sadece STEM ile ilişkilendirlmiş olması başka durumlara entegre edilmesine yönelik çalışmaları az olması ve özellikle robotik kodlama ile ilişkilendirilmiş çok az sayıda çalışmaya rastlanması nedeniyle ileride araştırma yapacak olan araştırmacılara ışık tutuması beklenmektedir. Bu sayede programın uygulayıcısı olan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, tez yazacak olan lisans üstü öğrencilere yeni, farklı ve nitelikli öğretim örneklerinin oluşturulmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrca yapılan taramalar ile ileride meta analiz yapacak ve bu uygulamaların etkinliğini ortaya çıkaracak araştırmalar için yol göstermesi beklenen bir çalışma olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri dersi, robotik kodlama, mühendislik tasarım süreci

Kaynakça

Apedoe, X.S., Reynolds, B., Ellefson, M.R., & Schunn, C.D. (2008). Bringing engineering design into high school science classrooms: The heating/cooling unit. *Journal of Science Education and Technology, 17*(5), 454-465.

Barnett, G. M., Connolly, K., Jarvin, L., Rogers, C., Wendell, K. B., & Wright, C. (2008). Science through LEGO Engineering Curriculum Units: Design a musical instrument: The Science of Sound. *Curriculum Resources, 2009*.

Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doppelt, Y., Mehalik, M. M., Schunn, C. D., Silk, E. & Krysinski, D. (2008). Engagement and achievements: a case study of design-based learning in a science context. *Journal of Technology Education, 19*(2), 22-39.

Fortus, D. (2005). *Restructuring school physics around real-world problems: A cognitive justification.* Annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.

Hynes, M., Portsmore, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D., & Carberry, A. (2011). *Infusing engineering design into high school STEM courses.* 14 Şubat 2021 tarihinde https://digitalcommons.usu.edu/ncete_publications/165/ sayfasından erişilmiştir.

Wendell, K. B. (2008). *The theoretical and empirical basis for design-based science instruction for children*. Qualifying Paper, Tufts University.

Wendell, K. B., Connolly, K. G., Wright, C. G., Jarvin, L., Rogers, C., Barnett, M., & Marulcu, I. (2010). *Incorporating engineering design into elementary school science curricula*. American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Louisville, KY.

Üç Suriyeli Öğretmen Adayının Fen Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Durum Çalışması

Nazlı Ruya Taşkın Bedizel

Balıkesir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen adaylarının fen öğrenme ve öğretme anlayışları, K-12 deneyimleri, yaşam deneyimleri, sosyal ve kültürel geçmişleri, yaş ve konu alanı gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Subramaniam, 2012; Wen-Min & Tsai, 2017). Bu bağlamda eğitim fakültelerinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin de fen öğrenme öğretme anlayışlarının akranlarından farklı olacağı ve bu alanlara ilişkin deneyimlerinin anlaşılmasının, fen öğretmeyi nasıl öğrendiklerinin daha detaylı anlaşılması, çokkültürlü eğitim öğretim süreçlerinin gözden geçirilip zenginleştirilmesi ve gerekli diğer adımların atılması açısından önem arz edeceği düşünülmektedir. 2020-2021 Türkiye Bilgi Yönetim Sistemi verilerine göre Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 47.481 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Türk üniversitelerinde Suriye'den gelen öğrencilerin artan sayısı, bu öğrencilerin deneyimlerinin de anlaşılmasını zorunlu hale getirmektedir. Ancak Türkçe alanyazında Suriyeli öğrencilerin sosyal uyum sorunları (Harunoğulları, Süzülmüş, & Polat, 2019) ve akademik sorunları (Yaralı Akkaya, Azimli Çilingir, & Tuğ Levent, 2018) gibi çeşitli alanlarda yapılan çalışmalar bulunsa da fen eğitimi gibi belirli bir alanda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Benzer şekilde uluslararası alanyazında Latin öğretmen adaylarının fen öğrenme ve öğretme tutum ve inançları (Diaz, 2019) gibi azınlıklara yönelik çalışmalar bulunsa da spesifik olarak Suriyeli öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma birinci sınıfa devam etmekte olan iki ve son sınıfa devam etmekte olan bir Suriyeli öğretmen adayının (bir biyoloji eğitimi, bir kimya eğitimi ve bir fizik eğitimi) fen öğrenme ve öğretme anlayışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesini amaçlayan bir durum çalışmasıdır.

Yöntem

Yorumlayıcı bir bakış açısıyla (Lincoln, 1997) yürütülen bu araştırma, iki katılımcıdan elde edilen verileri içeren toplu bir vaka çalışması (Schwandt & Gates, 2017) olarak tasarlanmıştır. Bireysel vakaların, fen öğrenme ve öğretme anlayışlarını araştırmak için kullanıldığı bu çalışma, belirli bir ortamda belirli bireylerin düşüncelerinin ve koşullarının ayrıntılı bir şekilde araştırılması gibi bir avantaj sunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin batısındaki bir il merkezindeki bir eğitim fakültesinde biyoloji öğretmenliği bölümünde birinci sınıfa devam etmekte olan, bir buçuk yıldır Türkiye'de yaşayan Ronia (yaş 23, K) ve kimya öğretmenliği bölümünde birinci sınıfa devam etmekte olan, dokuz yıldır Türkiye'de yaşayan Milana (yaş 21, K), ve fizik öğretmenliği 4.sınıfa devam etmekte olan, dokuz yıldır Türkiye'de yaşayan Junaid (yaş 26, E) oluşturmaktadır. Araştırmada veriler bir-resim-çiz tekniği, bu resimlere ilişkin yazılı anlatılar ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Buna göre katılımcılara iki A4 kağıdı verilerek ilk olarak "Kendinizi bir lisede fizik/kimya/biyoloji dersi veren bir öğretmen olarak düşünün ve ardından lisede fizik/kimya/biyoloji dersi veren bir öğretmen olarak kendi resminizi çizin", ardından ise "Çiziminizde tasvir edilenleri kendi kelimelerinizle tanımlayın" yönergeleri verilmiştir. Bu çizim aktivitesini tamamlamaları için her üç katılımcıya da 30'ar dakika verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler çizimler ve anlatılardan sonra gerçekleştirilmiş ve toplam 30'ar dakika sürmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların geçmiş okul/aile/kültür fizik/kimya/biyoloji deneyimleri, öğretmenliği seçme nedenleri, bilime olan ilgi ve meraklarının nedenleri, fen öğrenmede kullandıkları stratejiler, fen öğrenme anlamında öğretim üyelerinden ve sınıf arkadaşlarından beklentileri gibi alanlara ilişkin çeşitli sorular sorulmuştur. Dil engelleri sebebiyle yapılan görüşmeler Türkçe, İngilizce ve Arapça olarak katılımcıların kendilerini en rahat ifade edebilecekleri şekilde gerçekleştirilip kaydedilmiş ve daha sonra bu görüşmeler Türkçe 'ye çevrilerek birebir yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler fen öğrenme ve öğretme anlayışlarını inceleyen çeşitli çerçeveler ile nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen geçici sonuçlar özellikle Ronia' nın Türkçeyi etkili kullanamamasının fen öğrenme ve öğretme anlayışlarını etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermiştir. Çizimlerin analizinden katılımcıların öğretmen merkezli bir fen öğretme anlayışına sahip oldukları ve bunun hem anayurtlarındaki okullarda elde ettikleri deneyimlerden, hem de Türkiye'deki okullardaki deneyimlerinden güçlü bir şekilde etkilendiğini göstermektedir. Katılımcı öğretmen adayları

çizimlere yönelik açıklamalarında öğrencilerine arkadaşça yaklaşma, derste ödüller ve iyi iletişim teknikleri kullanarak ortamı eğlenceli hale getirme noktalarına vurgu yapmışlardır. Katılımcılar öğretmenliği seçme nedenleri olarak fen konularının çok eğlenceli olduğuna, öğrendikleri yeni bilgilerin çok ilginç olmasına, kendileri gibi öğrencilere yardımcı olma isteğine ve öğretmenliğin bir statü kazanmalarına yardım edeceği gibi noktalara vurgu yapmışlardır. Ancak özellikle Ronia ve Milana sınıfta öğretmen olarak hata yapmaktan korktuklarını dil engeli sebebiyle öğretmenliğe hazır hissetmediklerini de ifade etmişlerdir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen diğer bulgularda ise önceki eğitim hayatlarındaki öğretmenlerin yaptıkları, ödev verme, video önerme gibi stratejilere ve anadile çeviri kaynaklardan yararlanma, tekrar tekrar yazarak çalışma gibi stratejileri belirtmişlerdir. Ek olarak akran desteğine de ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın sonuçları üç öğretmen adayı ile sınırlı olmasına karşın bireysel farklılıkların anlaşılması anlamında öğretmen eğitimi uygulamalarını zenginleştirme ve azınlık durumunda olan öğretmen adaylarının gelecekte mesleğe uyumlarını artıracak önlemler alma açılarından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: fen öğrenme anlayışları, fen öğretme anlayışları, öğretmen adayları, Suriyeli öğrenciler

Kaynakça

Yaralı Akkaya, A. , Azimli Çilingir, G. & Tuğ Levent, G. (2018). Van yüzüncü yil üniversitesi'ndeki suriyeli öğrencilerin akademik sorunlari üzerine bir çalişma .Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi , Göç Özel Sayısı Cilt 2 , 413-448 . DOI: 10.21560/spcd.vi.447969

Diaz, M.E.. (2019). Exploring Latino preservice teachers‟ attitudes and beliefs about learning and teaching science: What are the critical factors? International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 5(2), 574-586.

Harunoğulları, M. , Süzülmüş, S. & Polat, Y. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Üniversite Öğrencileri İle İlgili Bir Durum Tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği . Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 21 (3) , 816-837 . DOI: 10.32709/akusosbil.511181

Hsieh W.M. & Tsai C.C. (2017) Exploring students' conceptions of science learning via drawing: a cross-sectional analysis, International Journal of Science Education, 39:3, 274-298, DOI: 10.1080/09500693.2017.1280640

Subramaniam, K. (2012). Minority Preservice Teachers' Conceptions of Teaching Science: Sources of Science Teaching Strategies, Research in Science Education, 43, 687-709.

Lincoln, Y. S. (1997). What constitutes quality in interpretive research? In C. K. Kinzer, K. A. Hinchman, & D. J. Leu (Eds.), Inquiries in literacy theory and practice, Fortysixth yearbook of the National Reading Conference (pp. 54- 68). Chicago: National Reading Conference.

Schwandt, T. A. & Gates, E. F. (2007). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of qualitative research (pp. 600-630). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Tutum Ve Düşünceleri

Fatma Demirtaş

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Alptürk Akçöltekin

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimleri dersinde soyut konu ve kavramların öğrenciye artırılmış gerçeklik ile verilmesi öğrencinin başarısının artmasını ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır (Akçay, Aydoğdu, Yıldırım ve Şensoy, 2005; Ecevit ve Özdemir Şimşek, 2017; Ateş, 2018). AG teknolojisi ile fen öğretiminde öğrenciler gerçek ortamlarda özgün deneyler yapma olanağı bulmaktadır (Klopfer ve Squire, 2008; Dede, 2009; Dunleavy, Dede ve Mitchell, 2009; Wu vd., 2013).

AG teknolojisi öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren (El Sayed, Zayed, ve Sharawy, 2011) ve öğrenci başarısını artıran (Shelton ve Hedley, 2002; Vilkoniene, 2009; Hsiao, Chen ve Huang, 2012; Cai, Wang ve Chiang, 2014; Zhang, Sung, Hou ve Chang, 2014; Chen ve Wang, 2015; Sırakaya, 2015) uygulamaların başında geldiği görülmektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitime sağladığı katkılar göz önüne alındığında bu araştırma ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde artırılmış gerçeklik kullanılmasına yönelik tutum ve düşüncelerini ortaya koymak açısından önemlidir.

Yöntem

Genel tarama modeli, resmi veya benzeri kuruluşların bir zaman diliminde, evrenden seçilen bir örneklemden elde edilen verilere dayalı yapılan araştırma şekli olan genel tarama modeli bu çalışmanın temel araştırma desenidir (Arseven, 2001). Araştırmanın çalışma grubunu kolay bulunan örnekleme tekniği olan, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır (Erkuş, 2013).

Bu araştırmada örneklem grubunu bir devlet ortaokulunda bulunan 286 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak için; üç kısımdan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Birinci kısımda sınıf, cinsiyet, sosyal medya kullanıp kullanmadığı, hangi sosyal medya araçlarını kullandığı, kişisel bilgisayar ve evde internet olup-olmadığı gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci kısımda, Artırılmış Geçeklik Tutum Ölçeği; üçüncü kısımda ise Artırılmış Geçeklik Uygulamaları ile İlgili görüşme soruları bulunmaktadır.

Verilerin analiz için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Veri analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri baz alınarak veriler analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına yönelik tutum ve düşünceleri incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik memnuniyet düzeylerinin, kaygı düzeylerinin ve bu uygulama isteklerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014 yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin memnuniyet ve isteklerini yüksek düzeyde kaygılarını ise düşük düzeyde bulmuşlardır.

Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının sağlayacağı fayda hakkında öğrenciler en çok konuların gerçekliğini arttırarak anlaşılmasını kolaylaştırır şeklinde ifade etmişlerdir. Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesine yönelik olarak öğrenciler en çok Evet. Çünkü öğrenmeyi daha etkili, kalıcı, eğlenceli, zevkli, merak uyandıran, istekli, ilgi çekici kılacaktır şeklinde ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının motivasyonlarına etkisine yönelik olarak öğrenciler en çok Derse olan motivasyonumu, ilgimi, merakımı arttırır ve dersi kolaylaştırarak mutlu olduğum eğlenceli bir ders sağlar şeklinde ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumlu yanlarına yönelik olarak öğrenciler en çok Konuyu daha iyi anlamamızı sağlar ve öğrenmeyi kolaylaştırır şeklinde ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumsuz yanlarına yönelik olarak öğrenciler en çok Olumsuz yanı yok şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu, düşüncelerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Geçeklik, AG, AR, Tutum, Düşünce, Fen bilimleri

Kaynakça

Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H. İ., ve Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 1*(13), 103-116.

Arseven, A. (2001). *Alan araştırma yöntemi ilkeler, teknikler, örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıcılık.

Ateş, A. (2018). *7. sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler" konusunda artırılmış gerçeklik teknolojileri kullanılarak oluşturulan öğrenme materyalinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Cai, S., Wang, X. ve Chiang, F.-K. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior, 37*, 31-40.

Chen, C. ve Wang, C.-H. (2015). Employing augmented-reality-embedded instruction to disperse the imparities of individual differences in earth science learning. *Journal of Science Education and Technology, 24*(6), 835–847.

Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science, 323*(5910), 66-69.

Dunleavy, M., Dede, C. ve Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology, 18*(1), 7-22.

Ecevit, T., ve Özdemir Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanılgılarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 16*(1), 129-150.

El Sayed, N. A., Zayed, H. H. ve Sharawy, M. I. (2011). ARSC: Augmented reality student card. *Computers & Education, 56*(4), 1045-1061.

Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için araştırma süreci*. Ankara:Nobel.

Hsiao, K.-F., Chen, N.-S. ve Huang, S.-Y. (2012). Learning while exercising for science education in augmented reality among adolescents. *Interactive Learning Environments, 20*(4), 331-349.

Klopfer, E. ve Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development, 56*(2), 203-228.

Küçük, S., Yılmaz, R. ve Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(176).

Shelton, B. E. ve Hedley, N. R. (2002, September). *Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students*. In The First IEEE International Workshop Agumented Reality Toolkit, Germany.

Sırakaya, M. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanılgıları ve derse katılımlarına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vilkonienė, M. (2009). Influence of augmented reality technology upon pupils' knowledge about human digestive system: The results of the experiment. *US-China Education Review*, 36-43.

Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y. ve Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education, 62*, 41-49.

Zhang, J., Sung, Y.-T., Hou, H.-T. ve Chang, K.-E. (2014). The development and evaluation of an augmented reality-based armillary sphere for astronomical observation instruction. *Computers & Education, 73*, 178-188.

8. sınıf Madde Döngüleri Konusunun Animasyon Destekli Argümantasyon Uygulamaları ve Öğrenci Görüşleri

Emine Uzun

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Ezgi Güloğlu

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Fen Bilimleri dersi pek çok soyut kavramın bulunduğu bir içeriğe sahip olması sebebi ile model kullanımına ihtiyaç duyulan derslerden biridir. Model kullanımı ile soyut kavramların anlaşılır hale getirilebileceği çoklu öğrenme ortamı oluşturularak zamanın verimli kullanılması ve öğrenci başarılarının arttırılması sağlanabilir (Şimşek,2017). Öğrencilerin soyut kavramları zihninde canlandırıp somutlaştırılabilmesi ve karmaşık görünen kavramların ifade edilmesi çeşitli multimedya araçları kullanılarak sağlanabilir (Genç,2013). Bu multimedya araçlarından birisi de animasyonlardır (Daşdemir, Doymuş, 2012). Canlandırmak manasında kullanılan animasyon, canlandırılmış hareketli resim olarak tanımlanabilir (Daşdemir, Doymuş, 2012). Fen Bilimleri dersinin içeriği göz önünde bulundurulduğunda modelleme tekniklerinden olan animasyon tekniği dersin doğasına oldukça uygun olarak nitelendirilebilir (Genç,2013). Fen Bilimleri dersi öğretim programında meydana gelen değişiklikler ile araştırma-sorgulamaya dayalı argüman oluşturmayı içeriğinde barındıran bir öğrenme sürecini kapsamaktadır (MEB,2018). Argümantasyon, öğrencilerin günlük yaşamdaki tecrübelerinden elde ettiği bilgileri ortaya koyduğu bir iddiayı; verilerle, akıl yürütücülerle, destekleyici ve çürütücülerle kanıtladığı bir öğrenme yaklaşımıdır (Uluçınar Sağır, Soylu, Bolat, 2020). İfade edilen özellikler dikkate alınarak araştırmada modelleme temelli öğrenme tekniklerinden olan animasyon tekniği ve Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan Argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu anlayış ile madde döngüleri konu içeriği animasyonlar kullanılarak öğrenciye aktarılmıştır. Daha sonra öğrencilerin konu ile ilgili iddia ve gerekçe oluşturma süreçleri argümantasyon tekniklerinden kanıt kartları kullanılarak elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı 8.sınıf ‘’Madde Döngüleri’’ konusunun animasyon destekli argümantasyon uygulamaları ve öğrenci görüşlerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu soruya cevap aranmıştır.

- 8. Sınıf öğrencilerinin Madde döngüleri konusunun animasyon destekli argümantasyon uygulamaları ile oluşturulan argümanlarının düzeyleri nasıldır?
- 8. Sınıf öğrencilerinin Madde Döngüleri konusunun animasyon destekli argümantasyon uygulamaları ile ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; bir olayın ya da durumun çeşitli veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine incelendiği, sistematik bir şekilde bilgi toplanmasını sağlayan nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Subaşı, Okumuş, 2017). Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilindeki bir ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubu seçilirken amaçlı rasgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada uygulama süreci pandemi döneminde uzaktan eğitim araçları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin argümanlarının düzeylerini belirlemek için kullanılan Kanıt Kartları ve uygulama sonrasında öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan veri toplama araçları alan yazın incelenerek ve uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulama iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ders sürecinin verimli kullanılabilmesi adına etkinlik kağıtları öğrencilere mesaj yolu ile iletilmiştir ve ders esnasında bu kağıtların kullanılacağı belirtilmiştir. Dersin başlangıcında öğrencilere modelleme tekniklerinden olan animasyon tekniği ve argümantasyon tekniği hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra 8. sınıf öğrencilerine her bir madde döngüsü için uygun animasyonlar izletilmiştir. Her animasyonun ardından izlenen madde döngüsü özelliklerine uygun olarak hazırlanan kanıt kartları etkinlik kağıtları öğrencilere yaptırılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüş formu online olarak uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda kanıt kartları etkinlik kağıdından elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin zayıf argümanlar oluşturdukları görülmüştür. Oluşturulan argümanlarda iddia ve veri basamaklarının güçlü olduğu fakat destekleyici, akıl yürütme ve çürütücülerinin zayıf olduğu veya oluşturamadıkları görülmüştür. Uygulama sırasında öğrencilerin sorulara uygun cevaplar verebildikleri, animasyonlardan edindikleri bilgiler ile ilgili düşüncelerini ifade edebildikleri, Türkçeyi doğru bir şekilde kullanabildikleri, birbirlerinin fikirlerini saygılı bir şekilde dinleyebildikleri görülmüş ancak fikirlerini savunurken kanıt bulmakta ve buldukları kanıtları da ifade etmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında fen bilimleri dersinde animasyon destekli argümantasyon kullanılmasının öğrencilerde derste görsel öge kullanılması, akılda kalıcılığı arttırması, etkinliklerin keyifli olması, konunun anlaşılırlığını arttırması, konunun pekiştirilmesi, görsel açıdan zengin bir içeriğe sahip olması düşüncelerini geliştireceği beklenilmektedir. Sonuç olarak animasyon destekli argümantasyon uygulamasının öğrencilerin görüşlerine olumlu etkiler oluşturduğu tespit edildiğinden fen bilgisi dersinin uygun olan konularında kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Animasyon destekli argümantasyon , öğrenci görüşleri, madde döngüleri.

Kaynakça

MEB, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ankara (2018). SS.11

Şimşek, F. (2017). Fen Bilimleri Dersinde Animasyon ve Simülasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Bilgilerin Kalıcılığı Üzerine Etkisi. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 3 (3), 112-124. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/33648/373238

Genç, M. (2013). Animasyonla Eğitimin Öğretmen Adaylarının Biyoloji Tutumuna Etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (7), 47-61.

Daşdemir, İ. & Doymuş, K., (2012). 8 Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, vol.1, no.1, 77-87.

Uluçınar Sağır, Ş., Soylu, Ü. İ. & Bolat, A. (2021). 7. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji Ünitesindeki Argümantasyon Seviyelerinin Belirlenmesi. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11 (1), 184-203. DOI: 10.18039/ajesi.726305

Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2), 419-426. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695

Yer Bilimi Okuryazarlığının Sürdürülebilir Çevre Bilinci Açısından Önemi

Güneş Keskin Çevik — Mersin Üniversitesi
Gökhan Çevik — İskenderun Teknik Üniversitesi
Hikmet Sürmeli — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yer bilimleri (Earth Science), Dünya'nın iç ve dış yapısındaki tüm sistemlerin birbiriyle doğrudan ya da dolaylı ilişkisini inceleyen multidisipliner bir bilimdir. Jeoloji, astronomi, meteoroloji, oşinografi gibi bilim dallarını kapsar (Gill, 2017; Correia ve ark., 2020). Yer Bilimi (Jeoloji) ise, yer bilimlerinin bir alt kolu olup, geleceği tahmin etmek için gezegenin geçmişinden ve günümüzden elde edilen verileri; geçmişte ne olduğunu tahmin etmek için de günümüzden elde edilen verileri kullanmaktadır (Lee ve Fortner, 2005; King, 2014). Bu tahminleri yaparken; biyoloji, kimya, fizik, matematik, coğrafya ve mühendislik bilimlerinden faydalanmaktadır.

Yer bilimi (Jeoloji), bazen bir coğrafya dersinde, bazen de kimya veya fizikte rastgele farklı konulara entegre edilmiştir. Sonuç olarak, yer bilimi, çoğu öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmadığından içeriği öğretmekten rahatsız olduğu bir bilim dalıdır (Locke ve ark., 2012; Boatright ve ark., 2020; King, 2021). Bunun yanında, yer bilimi, iki nedenden dolayı öğretilmesi en zor bilim konuları arasındadır. Birincisi, yer süreçleri, öğrencilerin doğrudan deneyimleyebileceği bir sınıfa sığmayacak kadar büyük ve yavaş olan zaman ve uzamsal ölçeklerde işler (Kastens & Rivet, 2010). İkincisi; Dünya durağan ve istikrarlı görünmesine rağmen karmaşık ama öngörülebilir şekillerde sürekli değişmektedir. Jeosfer, hidrosfer, atmosfer ve biyosfer arasındaki dinamik etkileşimler, saniyelerden bin yıllara kadar çeşitli ölçeklerde işleyen karmaşık fenomenler yaratmaktadır. Ancak sistemler arasındaki bu etkileşimlerin tutarlılığını ve karmaşıklığını gözlemlemek zordur ve genellikle Dünya'nın özelliklerinin ve davranışlarının tipik tanımlarında gözden kaçırılmakta veya yanlış anlaşılmaktadır (Assaraf ve Orion, 2005; Raia, 2008).

Yer bilimleri eğitimi ile öğrenciler, gezegenimizin daha sonra karşı karşıya kalabileceği sorunlara çözüm aramakta ve gezegenimizin tükenebilir kaynaklarının korunması ve akıllıca kullanımı hakkında bilinçli kararlar alabilmektedirler. (Yeni Zelanda Ulusal Müfredatı, 2007). Bunun yanında bireylerde çevre koruma bilincinin oluşması, bireylerin ilkokuldan itibaren yerküre hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmasına bağlıdır. Yerküre, bir bitkinin büyüyüp gelişmesi, bir hayvanın doğumundan itibaren tüm yaşamının gözlemlenerek kayıtlarının tutulabilmesi gibi, yeryüzünde ve yerin derinliklerinde meydana gelen olayların önemli kayıtlara sahiptir. Bu kayıtların araştırılarak, yerkürenin de bir canlı hayatı gibi tek olduğunun öğrencilere öğretilmesi, sürdürülebilir bir yaşam için büyük bir öneme sahiptir (Günok, 2017).

Yöntem

Bu araştırma bir derleme çalışması olup, "Yer bilimi okuryazarlığı nedir?". "Sürdürülebilir çevre bilinci ne demektir?", "Yer bilimi okuryazarlığının sürdürülebilir çevre bilinci açısından önemi nedir?" gibi sorulara cevap aranmıştır. Bu konularda yapılmış çalışmalar incelenerek değerlendirilmiştir. Derleme çalışmalarında amaç başka araştırmacıların benzer konulara ait sahip oldukları fikirleri ve yaklaşımların özetlenmesi ve bir sentezinin oluşturulmasıdır (Herdman, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin yer bilimi konusunda eğitilmesi, toplumsal konularla bütünleşmeleri için erişilebilir bir araç sağlayabilir (LaDue ve Clark 2012). Sürdürülebilirlik, iklim krizi ve kaynak kıtlığı ile ilgili toplumsal zorlukların ele alınması, problem çözme ve karar verme için yer bilimi konusunda eğitimli bireylere bağlı olabilir (Wysession ve diğerleri, 2012). Şu an için yaşanılabilir tek gezegenimiz olan Dünya'da artan nüfusa karşılık azalan doğal kaynak sorunu olduğu bilinmektedir (Palmer, 2003; Teksöz, Şahin ve Ertepınar, 2010). Sürdürülebilirlik bilinci, Dünya ve çevre ile insan bağlantılarını vurgulayan ve yerel ve bölgesel meselelere ve koşullara kolayca uyarlanabilen, yer bilimi konularını içeren

öğretim programları ile mümkündür (Iverson ve ark., 2019). Yeni nesil jeologlara ilham vermek isteniyorsa, öğretim programlarında yer biliminin daha görünür olması sağlanmalıdır (Carneiro ve ark., 2018).

Sürdürülebilir çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmek, Dünya'nın geçmişinde ve bugününde yaşanan süreçler konusunda eğitilmesi ve Dünya'nın geleceği ile ilgili olabilecek durumlara ve olaylara hazırlıklı olabilmesi yer bilimi eğitimi ile mümkün olabilir. Bu bilinç ve sorumluluk küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılmadığı takdirde canlılığın geleceği tehdit altına girebilir. Sürdürülebilir çevre bilincini yer bilimi eğitimi ile birleştirmek, öğrencilerin insan-insan dışı ve flora-fauna-kara etkileşimleri arasındaki sosyal-jeolojik-ekolojik ilişkileri inceleyerek bilimi daha gelişmiş bir şekilde keşfetmelerini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Yer bilimleri, Yer bilimi okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir kalkınma

Kaynakça

Assaraf, O. B. Z., ve Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of research in Science Teaching*, *42*(5), 518–560.

Boatright, D., King, C., ve Davies-Vollum, S. (2020). Earth science education: The current state of play. *Geoscientist*, 29(8), 16–19.

Carneiro, C. D. R., Gonçalves, P. W., Imbernon, R. A. L., Machado, F. B., & Cerri, C. A. D. (2018). Geosciences teaching and history, proceedings of GeoSciEd 2018: 8th Quadrennial Conference of the International GeoScience education Organisation (IGEO) – geoscience for Everyone. Brazilian Society of Geology.

Correia, G. P., Realdon, R., Coupechoux, G., Juan, X., Baskar, R., Bourgeoini, Y., ve King, C. (2020). Geoscience education field Officer international programme: The first year of activity (Mayıs 2019 – Nisan 2020). *ASE International*, 10, 11–21.

Gill, J. C. (2017). Geology and the sustainable development goals. *Episodes*, 40(1), 70–76.

Günok, E. (2017). Türkiye'de mevcut ilk ve orta öğretim programlarının jeomiras ve jeopark bilincinin oluşmasına etkileri. *Türkiye Jeoloji Bülteni, 60*(1), 107-116.

Herdman, A., E., (2006), Derleme makale yazımında, Konferans ve Bildiri Sunum Hazırlamada Pratik Bilgiler. Hemşirelikte *Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.

Iverson, E. R., Steer, D., Gilbert, L. A., Kastens, K., O'Connell, K., VE Manduca, C. A. (2019). Measuring literacy, attitudes, and capacities to solve societal problems. In D. C. Gosselin, A. E. Egger, & J. J. Taber (Eds.), *Interdisciplinary Teaching about Earth and the Environment for a Sustainable Future*. Switzerland: Springer. ISBN 978-3-030-03273-9.

Kastens, K. A., ve Rivet, A. (2008). Multiple modes of inquiry in earth science. *Science Teacher*, *75*(1), 26–31.

King C. (2014). Geoscience education across the globe - results of the IUGS-COGE/IGEO survey. *Episodes*, 36 (1), 19-30.

King, C., Gorfinkiel, D., ve Frick, M. (2021). International comparisons of school-level geoscience education– the UNESCO/IGEO expert opinion survey, *International Journal of Science Education*, 43(1), 56-78.

LaDue, N.D., ve Clark, S.K. (2012) Educator Perspectives on Earth System Science Literacy: Challenges and Priorities. Journal of Geoscience Education, 60(4), 372-383.

Lee, H., ve Fortner, R. W. (2005). International geoscience educators' perceptions of approaches to K-12 science education for the 21st Century. *Journal of Geoscience Education*, 53(2), 198–203.

Locke, S., Libarkin, J., & Chang, C.-Y. (2012). Geoscience education and global development. *Journal of Geoscience Education*, 60(3), 199–200.

Ministry of Education. (2007). *The New Zealand Curriculum.* Wellington. Learning Media.

Palmer, J. A. (2003). *Environmental education in the 21 st century, theory, prractice, progress and promise.* New York, USA: Routledge.

Raia, F. (2008). Causality in complex dynamic systems: A challenge in earth systems science education. *Journal of Geoscience Education*, *56*(1), 81.

Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.

Wysession, M. E., D. A. Budd, K. Campbell, M. Conklin, E. Kappel, J. Karsten, N. LaDue, G. Lewis, L. Patino, R. Raynolds, R. W. Ridky, R. M. Ross, J. Taber, B. Tewksbury, ve P. Tuddenham. (2012). Developing and Applying a Set of Earth Science Literacy Principles. *Journal of Geoscience Education, 60*(2), 95-99.

5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının STEM Entegrasyonu Açısından İncelenmesi

Ayşe Sipahi — Pamukkale Üniversitesi

Aytaç Karakaş — Pamukkale Üniversitesi

Bilge Can — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte ve bu sebeple istihdam alanlarının talepleri artmaktadır. Dolayısıyla bireylerin teknik bilginin ötesinde kritik düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikçi düşünme, sorgulama gibi 21. Yy. becerilerine sahip olmaları bir gereklilik haline gelmiştir. Alanyazına bakıldığında bu becerilerin kazandırılması için etkili yöntemlerden birinin STEM olduğu görülmektedir. STEM yönteminin verimli olabilmesi için de derslerde kullanılan kitapların bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 5. sınıf ders kitabındaki 7. Ünitenin STEM entegrasyonu açısından analiz edilmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Ders kitabında yedinci ünitede yer alan içerik Guzey ve Moore (2013) tarafından geliştirilen STEM Entegrasyon Müfredatı Değerlendirmesi adımlarına göre analiz edilmiştir. Araştırma ekibinden iki kişi kodlama işlemlerini yürütmüştür. Kodlama işlemi bireysel olarak tamamladıktan sonra, iki puanlayıcı, anlaşma için kodları karşılaştırmıştır. Puanlayıcıların kodları arasındaki herhangi bir uyuşmazlığı gidermek için tüm araştırmacılar kodları tartışmış ve tüm anlaşmazlıklar tartışma ve fikir birliği yoluyla çözülmüştür. Sadece fikir birliğine varıldıktan sonra veriler toplanmışve analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda ünitede yer alan iki etkinliğin bir zorluğa işaret ettiği ancak her iki etkinliğin de mühendislik tasarım süreçleri açısından önemli olan herhangi bir kısıtlama ve kriter içermediği, verilen senaryolar sadece soruna çözüm önerisi gerektirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca hedeflere yönelik değerlendirmelerin bölüm sonlarında mevcut olduğu ve farklı soru tipleriyle hazırlandığı (boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular) ancak öğrencilere derslerde işlenen konuların ötesine geçebilecekleri fırsatların sunulmadığı bulgulanmıştır. Özetle, analiz sonucunda, ders kitabında bulunan etkinliklerde STEM'de önemli bileşenler olan müşteri/son kullanıcı taleplerine, kriterlere ve kısıtlamalara hiç yer verilmediği, bilimsel kavramların güncel hayat sorunları bağlamında çözülmesine fırsat sunulmadığ ve mühendislik tasarım süreci basamaklarının ders kitabının ilk sayfalarında yer alan bir şablon olarak kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri dersi, STEM, mühendislik tasarım süreçleri

Kaynakça

Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices* (pp. 35-60). Purdue University Press.

Moore, T. J., Glancy, A. W., Tank, K. M., Kersten, J. A., Smith, K. A., & Stohlmann, M. S. (2014). A framework for quality K-12 engineering education: Research and development. *Journal of pre-college engineering education research (J-PEER), 4*(1), 2.

Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 2*(1), 4.

Proje Tabanlı Öğrenme ve Ters Yüz Sınıf Modeli Destekli Proje Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri

Güliz Aydın
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Osman Mutlu
Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ), öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına katkı sağlayan öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir (Erdem & Akkoyunlu, 2002). PTÖ sayesinde öğrenciler, yaptıkları proje çalışmaları ile problem çözme becerileri gibi günümüzde gerekli ve etkili beceriler kazanmaktadırlar. Ters Yüz Sınıf (TYS) modeli ise hatırlama ve anlama düzeyindeki öğrenilen içeriklerin ödev olarak evde; bilişsel alanda daha üst düzeydeki uygulama ve etkinliklerin ise sınıf içinde yapıldığı bir öğrenim şeklidir (González-Gómez, Jeong, Airado Rodríguez & Airado Rodríguez, 2016). PTÖ'nün TYS modeli ile desteklenmesinin daha etkili bir öğrenme sağlayabileceği ifade edilmektedir (Muir & Geiger, 2016).

Yöntem

Bu araştırmanın amacı; Fen Bilimleri derslerinde Madde ve Isı konusunda yapılan proje tabanlı öğrenme ve TYS destekli proje tabanlı öğrenme uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, gerçek yaşam ya da belli bir zaman içerisinde gözlem, görüşme vb. çoklu kaynaklar ile derinlemesine, detaylı bir şekilde bilgi toplanmasını ve bir durumun betimlenmesini sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. PTÖ uygulamaları 35 öğrenciyle, TYS destekli PTÖ uygulamaları da 35 öğrenciyle gerçekleştirilmiş; her iki sınıftan 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Proje çalışmaları için her bir sınıfta dört ve beş öğrenciden oluşan toplam sekiz grup oluşturulmuş; etkinlik uygulamaları 8 hafta (32 ders saati) sürmüştür. Uygulamalar bittikten sonra, iki farklı uygulama grubunda bulunan sekizer alt gruptan bir veya iki öğrenci seçilerek, bu öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan içerik analizlerinde, öğrenciler proje tabanlı öğrenme uygulamalarının daha kalıcı bir öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler, PTÖ ile eğlenerek grupça öğrendiklerini vurgulamışlardır. Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sürecinde grup çalışmaları esnasında takım çalışması konusunda sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir. Öğrenciler, TYS modeli ile desteklenen proje tabanlı öğrenme uygulamalarında ders dışı öğrenme için hazırlanan videoların öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretimi kolaylaştırmaya yönelik faydalar sağlaması sebebiyle, bu tür video ödevlerinin gelecekteki derslerde de kullanılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Proje tabanlı öğrenmenin TYS modeli ile desteklenmesinin farklı video ve ödev formatlarıyla uygulanmasının öğrencilerde oluşturacağı etkiler ve onların bu tür uygulamalara ilişkin görüşlerine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, Ters yüz sınıf modeli, Fen eğitimi, Öğrenci görüşü

Kaynakça

Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, *1*(1), 2–11.

González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and Perception in the Flipped Learning Model: An Initial Approach to Evaluate the Effectiveness of a New Teaching Methodology in a General Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, *25*(3), 450–459. https://doi.org/10.1007/s10956-016-9605-9

Muir, T., & Geiger, V. (2016). The affordances of using a flipped classroom approach in the teaching of mathematics: a case study of a grade 10 mathematics class. *Mathematics Education Research Journal*, *28*(1), 149–171. https://doi.org/10.1007/s13394-015-0165-8

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

Evsel Atık STEM Etkinliği Uygulamalarına İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adayı Görüşleri

Selvet Ece Genek
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Güliz Aydın
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlediği bu dönemde, gelişmiş ülkelerin eğitim alanında geleceğe yönelik yatırımlarını STEM yaklaşımına yönelttikleri görülmektedir. STEM; bir ülkenin kalkınması, gelişmesi, teknolojik açıdan diğer ülkelerden ileride olabilmesi için önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir (Lacey ve Wright, 2009).STEM mühendislik tasarım adımlarını sürece entegre ederek proje geliştirerek gerçek dünya problemlerini çözmeyi hedeflemektedir (Çimen, 2021). Bireyin farkındalık düzeyindeki artışın, o bireyin kendisine ve çevresine ilişkin bilincini de artırabildiği düşünülmektedir (Buyruk ve Korkmaz, 2014). Çünkü günümüzde birçok hayati çevresel problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Modern dünyanın enerji, sağlık ve çevre ile ilgili küresel zorluklarını çözmek için STEM temelli bütünleşik bir müfredat yaklaşımı uygulanması önemli görülmektedir (Bybee 2010; President's Council of Advisors on Science and Technology (PCAST) 2010; Kelley ve Knowles, 2016). Öğrencilerin bu becerileri ve farkındalıkları edinebilmelerinde aslında kilit nokta eğitim verecek olan kişilerin yani öğretmenlerin bu alandaki bilgi, farkındalık ve uygulama süreçlerine hâkim olmalardır. Özellikle son yıllarda ülkemizdeki STEM çalışmaları artış göstermekte, öğretmenler ve öğrenciler için bir çok kuruluş çalışmalarını sürdürmektedirler. Araştırmalar incelendiğinde (Yüksel, 2017; Keleş ve Keleş, 2018; Ateş, 2019; Atabek-Yiğit, Topaloğlu ve Balkan-Kıyıcı, 2020; Kaygısız, 2020; Çimen,2021; Dağlı,2021), hem öğrenciler hem de öğretmenler için çevre eğitimi, küresel sorunlar, evsel atıklar ve geri dönüşüme yönelik farkındalık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak çevre bilincinin kazandırılması açısından bakıldığında, yapılan çalışmaların yeterli olduğu söylenememektedir ve bu konuda yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda günümüzde çevre kirliliği, küresel iklim değişikliği gibi tüm dünyayı etkileyen sorunlara ilişkin farkındalık, alternatif çözüm yolları ve probleme en uygun kararları vererek, uygun ürünleri geliştirerek katkı sağlanması önemlidir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına dayalıdır. Durum çalışması, katılımcıların durumu yakından veya derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma isteğiyle ilgili olarak durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada tüm etik süreçler takip edilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 16 dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayından oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem belirlemede amaçlı ölçüt ise, fen bilgisi öğretmen adaylarından seçilmiş gönüllü katılımcılara ulaşılmasıdır. Çalışmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından katılımcıların STEM'e ilişkin bilgilerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu ile yapılan STEM uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Etkinliğin başında katılımcı öğretmen adaylarına uygulanan görüşme formunda, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında STEM'in yerini, STEM'in Fen Bilimleri derslerindeki uygulanabilirliği konusundaki düşüncelerini, STEM uygulamalarının Fen Bilimleri dersine getireceği yeniliklere, STEM'in fen eğitimine katkılarına, STEM uygulamalarının sınırlılıklarına, STEM'in entegre edilebileceği diğer disiplinler ve Fen Bilimleri derslerinde STEM uygulamaları yapmayı düşünüp düşünmediklerine ilişkin sorular yer almaktadır. 16 Fen Bilgisi dördüncü sınıf öğretmen adayına etkinlikten sonra son görüş formu uygulanmış ve her etkinlik grubundan gönüllü öğretmen adaylarıyla STEM uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek içinyarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizleri devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilimleri dördüncü sınıf öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmanın, katılımcıların evsel atıklar ve geri dönüşüm hakkında farkındalıklarını geliştirmelerine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu bağlamda katılımcıların STEM ve evsel atıklar hakkında görüşleri ve bakış açılarının olumlu yönde değişmesi öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama süresince STEM mühendislik tasarım sürecini yaparak yaşayarak öğrenmelerinin, öğretmenlik mesleğine başladıklarında kendi etkinliklerini tasarlama ve uygulama konusunda yeterlilik geliştirmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yapılan uygulama süreci ele alındığında, yapılacak diğer çalışmalar açısından; ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasının benzer çalışmalarda çalışma sürecinin daha iyi planlanması, olumlu ve olumsuz noktalar, aksayan süreçler ve STEM uygulamaları ile ilgili olması açısından katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM, Evsel Atıklar, Öğretmen Eğitimi

Kaynakça

Atabek-yiğit, E., Yavuz Topaloğlu, M. & Balkan Kıyıcı, F. (2020). Oraokul öğrencileri için geri dönüşüm ölçeği: ölçek geliştirme ve güvenirlik çalışması. İÇİN.PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6 (3), 244-254.

Ateş, H. (2019). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Açısından Analizi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (1), 101-127.

Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Journal of Turkish Science Education, 11(1), 3-23.

Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: a 2020 vision. Technology and Engineering Teacher, 70(1), 30–35.

Çimen, B. (2021). Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Konusunda Uygulanan Probleme Dayalı Stem Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Farkındalığı Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Dağli, A. (2021). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kazanımına etkisi: evsel atıklar ve geri dönüşüm konusu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Kaygısız, G. M. (2020). İlköğretim Fen ve Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Kazanımların Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5(1), 29-47.

Keleş, P. U., & Keleş, M. İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 481-498.

Kelly, T. R, & Knowles, J., G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. International Journal of STEM Education, 3.

Lacey, T. A., ve Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. Monthly Labor Review, November, 82-109.

President's Council of Advisors on Science and Technology (PCAST). (2010). Prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (stem) for America's future. Washington: Author.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yüksel, Ö. (2017). "Evsel atıklar ve Geri Dönüşüm-Kimya Endüstrisi" Konularında İstasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Görüşlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

2018 Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programına Uygun 9. Sınıf Fizik Ders Kitabında Kullanılan Model Ve Modellemelerin İncelenmesi

Nurgül Maden

Gazi Üniversitesi

Hasan Şahin Kızılcık

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilim kavramını insanın doğal çevresindeki işleyiş ve düzenlilikleri amaçlı, planlı bir çalışmayla inceleme, araştırma, test etme onları yeni bağlantıları içinde ayırma- bütünleştirme süreci ve bu yolla elde edilmiş güvenli bilgiler bütünü olarak tanımlamak mümkündür (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Bu nedenle fen bilimleri eğitimi ve öğretiminin ana amaçları fenin kavramlarını, bilimin doğasını ve bilimsel çalışmaların nasıl yapıldığını öğretmek olarak belirtilmektedir (Hodson, 1993). Fen bilimleri kişinin kendini ve dünyayı tanıması için, yaratıcı düşünmenin önünü açmak ve teknoloji konusunda ilerletmek için çok önemlidir. Toplum için ise günümüzde hızla gelişen teknolojiye, fen bilimleri eğitimi sayesinde katkı sağlayabilecek seçkin insanlar yetiştirmek için önemlidir. Ülkemizde eğitim ve öğretim programı bu amaca uygun olarak geliştirilmiştir.

Ülkemizde fen eğitimi için kaynaklardan en önemli ve yaygını ders kitaplarıdır. Ders kitabı, bireyler, aileler, toplum ve ulus üzerinde bıraktığı etkilerden dolayı eğitim ve öğretimin en önemli öğelerinden birisidir (Ataman ve arkadaşları, 2001) Çeşitli etkenlere göre incelenen ve değerlendirilen ders kitaplarının üzerine çok fazla değerlendirme çalışması olması olağandır. Çünkü bilimsel süreçlerin kazandırılması ve bilimsel bilgiyi öğretmek için kullanılan ders kitaplarının kusursuzlaştırılması demek, öğrenen ve öğretmene daha verimli bir öğrenme ortamı sunmak demektir.

Fen eğitiminde öğrenenlere bilimsel süreçlerin verilmesi önemli bir noktadır. Fakat yapılan uygulamalar öğrenenlerin bilimsel çalışmaları tekdüze algılanmalarına yol açmaktadır. 2012' de hazırlanan "A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas" (NRC, 2012) çerçeve program anlayışında ilk olarak bilimsel süreçlerin tekdüzeliğinden kurtulmak vardır. Bunun için bilimsel süreç becerilerini kazandırırken modelleme sürecini kullanmak akılcıdır. Fen bilimleri literatüründe modelleme; mevcut kaynaklardan hareketle bilinmeyen bir hedefi açık ve anlaşılır hale getirmek için yapılan işlemler bütünü olarak tanımlanırken modelleme sonucunda ortaya çıkan ürün ise model olarak nitelendirilmektedir (Harrison,2001; Treagust, 2002). Tarihte bilim adamları çalışmalarını basitleştirerek anlatmak, çalışma sonuçlarını kodlamak için modeller kullanmışlardır. Modellerin fiziksel nesneler, planlar, zihinsel yapılar, matematiksel denklemler ve bilgisayar simülasyonları gibi birçok formu bulunmaktadır (NRC, 1996). Modeller çok farklı yapılarda olsa da onların değeri nasıl çalıştığına ya da çalışabileceğine dair varsayıma dayanmaktadır. (AAAS, 1990, p.168)

Sonuç olarak; ders kitaplarındaki bilimsel kavramların öğrenenlere verilirken daha rahat kodlayabilecekleri şekilde çeşitli modellerle yer verilmesi öğrenme sürecini kolaylaştırır. İşte tam bu noktada ders kitaplarındaki model ve modellemelerin incelenmesi gereklidir. Bu sebeple araştırma problemi ders kitaplarını model ve modelleme açısından inceleme olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Tarama modeli kullanılacak çalışmada doküman incelemesi yöntemi uygulanacaktır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 03.07.2018 gün ve 12720148 sayılı yazısı ile birinci defa basılan 9. Sınıf Fizik ders kitabı incelenecektir.

Nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla toplanır (Berg ve Lune, 2015). Bunu veri analizi takip eder. Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel veri analizi; verilerin toplanması, verilerin azaltılması, verilerin gösterilmesi, sonuç çıkarma ve doğrulama olarak üç aşamalıdır. Toplanan verileri analiz ederken betimsel ve içerik analizi dışında söylem analizi, doküman analizi gibi teknikler de kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma için betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ders kitaplarının bilimsel bilgi olarak doğru olması ve kavram yanılgılarına izin vermemesi çok önemlidir. Seçilecek ders kitabı bilimsel içerik açısından doğru olmalı ve öğrencilerde yanlış kavrama oluşmasına yol açmamalıdır; çünkü birçok öğrenci (hatta öğretmen) ders kitaplarında sunulan içeriğin kesinlikle doğru olduğuna inanır (Ford, 2002). Fakat geçmişte yapılan çalışmalar (Aycan ve diğerleri, 2002; Akınoğlu ve diğerleri, 2002; Başlantı, 2000; Çepni ve arkadaşları, 2001; Eyidoğan ve Güneysu, 2002; İşler, 2003; Kanlı ve Yağbasan, 2003; Ünsal ve Güneş, 2002; Ünsal ve Güneş, 2003a; Ünsal ve Güneş, 2003b; Ünsal ve Güneş, 2004), kullanılan ders kitaplarının bilimsel gerçekleri yanlış anlaşılmaya açık şekilde verdiğini göstermiştir. Bu sebeple yapılan kitap değerlendirme çalışmalarının önemi çok büyüktür. Bu yüzden bu çalışmada 9. Sınıf fizik kitaplarının model ve modelleri incelenerek değerlendirilmesi yapılarak literatüre katkı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fizik, Model, Modelleme

Kaynakça

American Association for the Advancement of Science [AAAS] (1990). *Project 2061: Science for all Americans.* New York: Oxford University

Ayas, A. Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education, 77*(4), 433-440.

Başlantı, U. (2000). *Bilimsel okur-yazarlık ilkeleri açısından fen bilgisi ders kitapları içerik analizi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, 6–8 Eylül, Ankara.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev.Edt). Konya: Eğitim.

Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. ve Keleş, E. (2001). Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği geliştirmek için örnek bir çalışma, *Milli Eğitim,* 152, s.27.

Çepni, S. Bacanak, A. ve Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-teknoloji toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(4), 7-29.

Eyidoğan, F. ve Güneysu, S. (2002): *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi kitaplarındaki kavram yanılgılarının incelenmesi.* V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.

Gülçiçek, (2002). Fen öğretiminde kavramların somutlaştırılması: Modelleme stratejisi, bilgisayar simülasyonları ve analojiler. *Eğilim ve Bilim* 2004. Cilt 29, Sayı 134 (36-48)

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

Harrison, G. A., (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students. *Research in Science Education,* 31, 401-435.

Hodson, D. (1993). Re-thinkingoldways: toward a more critical approach to practical work in school science. *Studies In ScienceEducation, 22,* 85-142.

MEB (2018). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press

National Research Council. (2012). *A framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas.* Washington, DC: The National Academies.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 107–120.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2003a). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 115–130.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2003b). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 8. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (2), 387–394.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 305–321.

Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13). 102-120.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 4. Baskı, Ankara: Seçkin.

Türkiye'de Fizik Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi

Öznur Çavuş — Dicle Üniversitesi
Şaya Toyğar — MEB
Medine Baran — Dicle Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsanoğlu var olduğundan beri, doğasından kaynaklı olarak çevresinde yaşanan olay ve olguları anlamlandırmaya, kavramaya ve çözmeye çalışmıştır. Bu süreçte bilim önemli bir yol gösterici olmuştur. Fizik bilimi bilim dalları arasında doğayı anlamada oldukça önemli bir noktadır. Fizik bilimi, evren içinde var olan olay ve olguları neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde birbirine bağlayarak ortak bir noktada buluşturur. Doğayı bu şekilde anlama çabasından dolayı fizik alanında gelişmeler oldukça fazla olmuştur. Fizik eğitimi; bireye olay ve olgular hakkında düşünebilme, sorgulayabilme, problem çözebilme becerileri gibi önemli becerileri kazandıran disiplinlerin en temelini oluşturmaktadır. Nitelikli fizik eğitimi bireylerin evrendeki düzen, olaylar ve doğanın işleyişini anlamasına yardımcı olmaktadır. "*Fizikteki gelişmelerle birlikte gelişen teknoloji de insanlığın gelişimi ve evrenin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır* "(MEB, 2018). Başta fizik olmak üzere bilim dallarındaki gelişmeler toplumların birçok açıdan ilerlemelerine neden olmuştur.

Fizik bilimi ve teknoloji birbirini olumlu yönde etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Bununla beraber teknolojik gelişmeler bireylerin toplumsal yaşam şekillerini de etkilemiştir. Toplumsal yaşam alanlarından biri olan öğrenme ortamlarında da bu değişimin ve dönüşümün etkileri olmuştur. Öğrenme ortamları çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenmeye başlamıştır. 21. Yüzyıl şartlarına uygun nitelikli fen eğitimi için yapılan bilimsel çalışma sayısı her geçen gün artmaktadır. Fizik eğitimi alanında yapılan çalışmalar bu araştırmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Fizik eğitimi alanında yapılan araştırmalar çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma hedefi için oldukça önemli olduğu günümüzde daha iyi fark edilmiştir (Çorlu, Özçelik, Özdaş, Ekrem ve Şenyol, 1991). Fizik eğitiminin başta teknoloji alanında olmak üzere insanoğlunun gelişiminde oldukça önemli rolleri vardır. Fizik eğitimine verilen önemin giderek artması nedeni ile bu alanda yapılan çalışmaların fizik eğitiminin niteliğini arttıracağını söylemek mümkündür. Fizik eğitimi alanında yapılan çalışmaların değişen ve gelişen çağın şartlarına uygun bir şekilde yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. "*Bu sürece katkı sağlamak amacıyla alan eğitimine yönelik ulusal ve uluslararası çalışmaları içeren araştırmaların ülkemiz eğitim-öğretim ihtiyaçları açısından incelenerek öncelikli araştırma konu alanlarının belirlenmesi gerekmektedir"* (Karamustafaoğlu, 2009, akt; Soslu, 2013). Cohen ve Manion (1990) bir alanda yürütülen çalışmaların bir araştırmada incelenip, değerlendirilmesi ve düzenlenmesinin çalışmalardan yararlanma açısından uygulamaya yönelik kolaylıklar sağlayacağı ve ilgili alanlarda çalışma yürütmek isteyen araştırmacılara da rehberlik edeceğini ifade etmişlerdir (akt; Soslu, 2013). Bu noktadan hareketle fizik eğitimi alanında da yapılacak bir analizin fizik eğitiminde yürütülen çalışmaların birçok değişken açısından daha çok hangi eğilimde olduğuna dair araştırmacılara fikir verebileceğini söylemek mümkündür.

Yapılan bu çalışmada da bu durum göz önüne alınarak fizik eğitimi literatürüne katkı sağlamak amacıyla 2013-2022 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki fizik eğitimi çalışmalarının yöntemleri, veri toplama araçları, istatistiksel teknikleri, katılımcıları, ele alınan konuları, anahtar kelimeleri, sonuçları ve önerileri açısından analiz edilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi metodu kullanılmıştır. Nitel analiz yöntemlerinden biri olan doküman analizi basılı ve elektronik belgeleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). "*Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir"* (Corbin & Strauss, 2008; akt: Kıral, 2020).Türkiye'de tezlerin toplandığı bir platform olan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ulusal tez merkezinden yararlanılarak toplamda 50 adet yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir. İncelenen bu çalışmalar 2013-2022 yılları arasındaki 'fizik eğitimi' araştırmalarını kapsamaktadır.

Araştırmada 35'i (%70) yüksek lisans 15'i (%30) doktora tezi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye 'deki fizik eğitimi tezleri oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada**,** Türkiye 'de 2013-2022 yılları arasında yürütülen fizik eğitimi lisansüstü tez araştırmalarında %42'sinde karma yöntem, %32'sinde nicel ve %26'sında nitel yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalardaki analiz tekniklerine bakıldığında istatistiksel araştırma metotlarından %58 oranında parametrik testler, %42 oranında da parametrik olmayan testlerin kullanıldığı saptanmıştır. Bununla beraber araştırmalarda veri toplama araçlarının % 30'unun başarı testi, %20'sinin tutum anketi, %16'sının görüş formu, %14'nün video kayıtları ve %12'sinin doküman analizi olduğu bulunmuştur. Çalışmalarda ele alınan konulara bakıldığında elektrik ve mekanik konularının diğer fizik konularından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İncelenen araştırmalardaki katılımcıların lise, lisans öğrencileri ve öğretmenler olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmaların problem durumları, anahtar kelimeleri, araştırma sonuçları ve önerileri de incelenmiştir. İnceleme sonucunda bu değişkenlere yönelik analizler yapılmış olup frekans tabloları oluşturulmuştur. Bu araştırmada fizik eğitimi alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara fizik eğitiminde eğilimler konusunda bilgiler sunarak yardımcı olacağı düşünülmektedir. Buna benzer bir çalışmanın farklı veri tabanlarında, daha fazla çalışmanın incelenmesi sağlanarak farklı değişkenler bağlamında inceleme yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fizik eğitimi, genel eğilimler

Kaynakça

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

Cohen, L. ve Manion, L. (1990). *Research Methods In Education (Third Edition).* London: Routledge.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage

Çorlu, M.A., Özçelik, D.A., Özdaş, K., Ekrem, N., Şenyol, M. (1991). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı: Fizik Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 54-55, 59-65.

Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen Ve Teknoloji Eğitiminde Temel Yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis*i, 15, 170-189.

MEB (2018). Fizik dersi öğretim programı.

Soslu, Ö. (2013). Türkiye' de fizik eğitimi araştırmalarında genel eğilimler. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), X(I) ,201-226*

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.

Yer Bilimi Eğitiminde Jeolojik Zaman Konusunun Öğretimine Yönelik bir Ders Planı Örneği

Güneş Keskin Çevik — Mersin Üniversitesi

Gökhan Çevik — İskenderun Teknik Üniversitesi

Hikmet Sürmeli — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yer biliminde kavramlar, geleceğin öğretmenlerini mesleklerinin zorunlu kıldığı bir yaşam boyu öğrenme programına hazırlamak için bir bilgi temeli oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu temeli inşa etmek, öğrencilerin eşik kavramlarına hakim olmalarını ve bilimi anlama biçimlerini dönüştüren paradigmaları içselleştirmelerini gerektirir (Meyer ve Land, 2003). Jeolojik zaman, gezegenimizi şekillendiren olayları düzenlemek için bir çerçeve sağlaması nedeni ile yer biliminin temel unsurlarından biridir.

Jeolojik zaman, gezegenimizi şekillendiren olayları düzenlemek için bir çerçeve sağlaması nedeni ile yer biliminin temel unsurlarından biridir. Jeolojideki diğer en önemli paradigma olan levha tektoniği bile, yalnızca jeolojik zaman boyunca dünyamızda yarattığı değişikliklerle bilinir. Aslında, bilimdeki diğer birçok alan, jeolojik zamanın sağladığı devasa zamansal aralıktan etkilenmektedir (Dodick ve Orion, 2006). Öğrenciler bir evcil hayvanın yaşlanması veya mevsimlerin geçmesiyle ilgili olarak zaman içindeki değişiklikleri düşünebilmekte ve izleyebilmektedirler. Ancak, gerekli jeolojik ön bilgilere sahip olmadan, herhangi bir jeolojik kavramı gözlemleyerek düşüncede biriktirerek anlamak mümkün olmamaktadır (Griffin 2016). Trend (1998, 2001), öğrencilerin jeolojik olayları sadece iki kategoride topladıklarını ("son derece eski" ve "daha az eski"), jeolojik zaman ile ilgili göreceli zamanlama konusunda çok başarılı olamadıklarını açıklamaktadır.

Ülkemiz fen bilimleri öğretim programında ilköğretim düzeyinde, jeolojik zaman kavramına yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Programa katkı sağlamak amacıyla, sorgulamaya dayalı öğretim modeline uygun jeolojik zaman konusuna ait etkinlik temelli ders planı hazırlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, yer bilimi eğitiminde jeolojik zaman konusu tanıtılacak ve bu konuyu temel alan sorgulama temelli öğretim modeline uygun, ortaokul öğrencilerine yönelik örnek bir ders planı sunulacaktır. Bu ders planı 5E öğretim modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu ders planında jeolojik zaman konusuna çalışma yaprakları, sınıf dışı etkinlikler ve değerlendirme soruları yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bireylerin dünya hakkında sahip oldukları skaler ve uzamsal düşünceleri ne olursa olsun, bu onların bedenlerine ve özellikle jeolojik zaman için bir insan ömrünün süresine göredir. Ne de olsa, tek bir sağlıklı insan ömrü, bir milyon yılın yalnızca %0.0085'i ve bir milyon yıl, dört buçuk milyon yılın yalnızca %0.02'sidir. Bu durumda Kretase döneminin (dünya tarihinin %0.158'i) yetmiş bir milyon yıllık süresinin yanlış anlaşılmasına ve anlaşılmamasına şaşmamak gereklidir (Mayer, 1997). Yer bilimciler için zaman ölçeklerini anlamlı bir şekilde kavramak, derin zaman ve dünya tarihini anlamlandırmada temel bir niteliktir (Vallender, 2010). Gezegenimizin sürdürülebilirliği ile ilgili çevresel, politik ve ekonomik konularda karar vermede bir rehber olacak öğrencileri, jeolojik zaman konusunda bilgilendirmek önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Yer bilimi, Jeoloji, Jeolojik zaman, Jeolojik zaman algısı

Kaynakça

Vallender, G.D. (2010). *Geological Science Education and Conceptual Change.* Doktora Tezi, Curtin University of Technology, Avustralya.

Griffin, R. A. (2016). Learning the language of earth science: Middle school students' explorations of rocks and minerals. European Journal of STEM Education, 1 (2), 45-51. [44].

Trend, R. D. (1998). An investigation in into understanding of geological time among 10- and 11-year-old children. International Journal of Science Education, 20, 973-988.

Trend, R. D. (2001). Deep time framework: A preliminary study of U.K. primary teachers' conceptions of geological time and perceptions of geoscience. *Journal of Research in Science Teaching,* 38, 191-221.

Dodick, J., & Orion, N. (2006). Building an understanding of geological time: A cognitive synthesis of the "macro" and "micro" scales of time. Special Paper of the Geological Society of America, 413, 77-93.

Mayer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. ETL Project. Retrieved from https://commons.georgetown.edu/m/media/resources/ETL-Report4-Meyer-andLand2.pdf

Mayer, V. J. (1997). Global science literacy: An earth system view. Journal of Research in Science Teaching, 34, 101-105.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması

Yalçın Yıldız
Trabzon Üniversitesi

Cenk Önder Özen
Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Müzik ve müzik eğitiminin içinde var olan üretime yönelik dinamikler, müzik eğitimi bağlamında yaratıcılık, yaratım gibi unsurlar ile sıkı bir biçimde ilişkilidir (Kološtová, 2019). Yaratıcılık, müzik eğitiminin temel hedef noktalarından biri olarak görülmektedir. Müzikal anlamdaki bu yaratıcılığın ifade edilerek ortaya çıkartılması; besteleme, doğaçlama ve daha önce bestelenmiş eserlerin yorumlanması yoluyla gerçekleşmektedir (Peterson, 2006). Tan, Tsubonou, Oie ve Mito (2019)'ya göre müzik eğitimindeki yaratıcılık; müzik aletlerinin seslendirilmesi, sesin elde edilmesi, müzikal cümlelerin oluşturulması gibi unsurlar aracılığıyla yaratıcılığın ne şekilde ortaya çıktığının anlaşılması sonucunda gerçekleşir. Yine yaratıcılık bağlamında müzik eğitimine bakıldığında, seslerin; performans, doğaçlama ve besteleme yolu ile yaratıcı bir biçimde kullanılması olasılıkların bir araya getirilmesi yani yeni ürünlerin yaratılmasının sağlanması olduğu anlaşılmaktadır.

21. yüzyılda insanların çağın gerekleri doğrultusunda uyum içerisinde yaşamalarını kolaylaştıracak olan yaratıcılığın önemi daha da anlaşılmakta ve yaratıcı becerilerin kazandırılması doğrultusunda farklı bakış açıları ön plana çıkmaktadır. Bu yaratıcı becerilerin kazandırılmasında önemli araçlardan bir tanesi de müzik eğitimidir. Bolden (2014)'a göre müzik eğitimi, 21. yüzyılda önemli bir konuma sahip olan yaratıcı insan topluluklarının içerisinde yer alan gençlerin zihinsel eğilimlerini, yaratıcı becerilerini geliştirmede oldukça fazla fırsatlar sunmaktadır.

Yaratıcılık, müzik eğitiminin katkısıyla geliştirilebilecek ve işlerlik kazandırılabilecek bir beceridir (Thorn ve Brasche, 2020). Bir bireyde yaratıcılıkla ilgili temel düzeyde alışkanlıkların kazandırılması, müzik eğitiminin içerisinde barındırdığı yaratıcı unsurların yine müzik eğitimi yolu ile aktarılması sonucunda gerçekleştirilebilir. Müzikal yaratıcılık anlamında besteler yapma, enstrümanda doğaçlama yolu ile yeni ezgiler ortaya çıkarma, eserlere yeni yorumlar kazandırabilme gibi unsurlar yaratıcılığın temel felsefesini oluşturan "yeni bir ürün yaratma" bağlamında örnek teşkil edebilecek becerilerdir. Bu beceriler etrafında oluşturulabilecek müzik eğitimi bireylerde "yaratma" motivasyonunu arttıracak, bu yoldan hareketle yaşamın farklı evrelerinde değişik alanlarda yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirecektir.

Literatür incelendiğinde, yaratıcılık becerilerinin kazandırılmasında müzik eğitiminin rolü açık bir şekilde vurgulanmaktadır (Bolden, 2014; Kološtová, 2019; Thorn ve Brasche, 2020) .Bu araştırmada, müziğin doğası gereği içerisinde yer alan yaratıcı unsurların eğitim yolu ile aktarılması ve bu bilincin bireylerde oluşturulması ile "yaratma" becerisinin ve buna bağlı olarak yaratıcı kişilik özelliklerinin geliştirileceği öngörüsünden yola çıkılmıştır. Bu doğrultuda, sanat eğitiminin alt boyutlarından biri olan müzik eğitiminin gerçekleştirilmesi, sınıf içi ve dışı müzikal becerilerin kazandırılması, yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi ve yeteneklerinin modern eğitim anlayışı çerçevesinde geliştirilmesi aşamalarında görev alacak olan geleceğin müzik öğretmeni adaylarının, yaratıcı kişilik özelliklerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi ve yaratıcı kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, bu amaç ve önem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri ne düzeydedir?
2. Katılımcıların amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma şeklindeki alt boyutlara yönelik düzeyleri nasıldır?
3. Katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri cinsiyet, mezun olunan lise, yaş, öğrenim görülen sınıf ve çalgı değişkenlerine yönelik olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma şeklindeki alt boyutlara yönelik düzeyleri cinsiyet, mezun olunan lise, yaş, öğrenim görülen sınıf ve çalgı değişkenlerine yönelik olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin tespit edilmesi, ardından bağımsız değişkenlerin yaratıcı kişilik özellikleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla nicel yöntem ve nedensel karşılaştırma tasarımı kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalar literatürde "ex post facto" (olgudan sonra) adıyla da kullanılır; bu tasarımda araştırmacı hâlihazırda meydana gelen olayları veya hâlihazırda mevcut olan koşulları tanımlar ve daha sonra bu faktörler ile sonraki özellikler veya davranışlar arasındaki olası bir ilişkiyi araştırmak için veri toplar. Özellikle, iki veya daha fazla farklı grup için farklı koşulların hâkim olduğunu gözlemledikten sonra -bu koşullar bağımsız değişkeni oluşturur- araştırmacı, grupların başka bir bağımlı değişkende farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışır (Leedy & Ormrod, 2021). Araştırmanın evrenini Türkiye'de eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 bahar

yarıyılında Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi müzik öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 208 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada yaratıcı kişilik özelliklerinin ölçülmesinde Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma şeklinde isimlendirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve kişisel farklılıkları (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, çalgı) demografik değişkenler olarak kullanılmıştır. Yaş değişkeni verilerin toplanmasındaki elverişlilik gözetilerek kategorik bir değişken olarak ölçülmüştür. Cinsiyet değişkeni kadın ve erkek olarak ikili gruba; sınıf düzeyi lisans 1, lisans 2, lisans 3 ve lisans 4 olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Mezun olunan lise Güzel Sanatlar Lisesi ve diğer liseler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalgı değişkeni lisans eğitiminde yer alan çalgılar göz önünde bulundurularak on farklı grupta toplanmıştır. Demografik özelliklere ait form ölçeğin üst kısmına eklenmiştir. Bu araştırmada ölçeğe ve alt boyutlarına ait iç tutarlık katsayıları özel olarak hesaplanmış ve değerlerin yüksek (.73 ile .91 aralığında) olduğu belirlenmiştir. Araştırmada verilerin analizi SPSS 21 ile yapılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve demografik verilerin betimlenmesi için sayı, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik dilim gibi temel betimsel istatistikler kullanılmıştır. Normallik, Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) ile test edilmiş değerlerin kabul edilebilir aralık olan ±1.5 içinde olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu gerekçeyle yaratıcı kişilik özelliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, çalgı ve yaş grubu gibi demografik değişkenlerle yönelik karşılaştırılmasında parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada katılımcıların yaratıcı kişilik özelliklerinin hem genel anlamda hem de amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven, risk alma alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı kişilik özelliklerinin amaç yönelimlilik alt boyutu ve kendine güven alt boyutu ile cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre kadın müzik öğretmeni adaylarının amaç yönelimlilik yani amaca odaklanma becerileri erkeklere; erkek müzik öğretmeni adaylarının da kendine güvenleri kadınlara göre daha yüksektir. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin kendine güven alt boyutunun "mezun olunan lise türü" değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın nedeni, Gsl dışındaki liselerden mezun olan katılımcıların "kendine güven" alt boyutu düzeylerinin güzel sanatlar lisesinden mezun olanların düzeyine göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada katılımcıların yaratıcı kişilik özelliklerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca amaç yönelimlilik alt boyutu ortalama puanlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada amaç yönelimlilik alt boyutu ortalama puanlarının çalgı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcı kişilik özellikleri, yaratıcılık ve eğitim, yaratıcılık ve müzik eğitimi.

Kaynakça

Bolden, B. (2014). The dearth of creativity in music education: Time to shift. *The Canadian Music Educator, 55*(3), 2-3.
Kološtová, M. (2019). Creativity and creation in the music education. Proceedings of 6th SWS International Scientific *Conference on Arts and Humanities*. Albena, Bulgaria, 26 Ağustos-1 Eylül 2019, 273-280.
Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2021). *Practical research: Planning and design. (21st ed.)* Pearson Education Limited
Peterson, E. M. (2006). Creativity in music listening. *Arts Education Policy Review, 107*(3), 15-21.
Şahin, F., & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 747-760.
Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 481-498). Boston, MA: pearson.
Tan, A. G., Tsubonou, Y., Oie, M. ve Mito, H. (2019). Creativity and music education: a state of art reflection. Y. Tsubonou, A. G. Tan and M. Oie (Ed.), *Creativity in music education* içinde (pp. 3-16). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
Thorn, B. ve Brasche, I. (2020). Improving teacher confidence - evaluation of a pilot music professional development program for primary teachers. *Australian Journal of Music Education, 53*(1), 41-47.

Yeni Atanan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Lisans Öğretimleri Ve Mesleki Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Güneş Demir

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Milli eğitim bakanlığı müfredatında yer aldığı üzere seçmeli bir ders olan görsel sanatlar dersi; sadece biçimlendirmeye dayalı bir ders anlayışından öte öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini, gözlemlerini, edindiği bilgi ve becerileri yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme olanağı sunan bir derstir. Görsel iletişim ve biçimlendirme, kültürel miras, sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanlarını kapsayan görsel sanatlar dersi programı; 36 haftalık eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde planlanmıştır. Programda yer alan çalışmalar genel öğrenci profiline göre oluşturulmuştur. Ancak öğretmen uygun gördüğü durumlarda öğrencinin bilgi ve beceri düzeyi ile bulunduğu şehir ve okulun imkânlarına göre biçimlendirme çalışmalarında değişikliğe gidebilir (MEB,2019). İşte bu noktada görsel sanatlar öğretmenlilerinin alandaki bilgi ve becerileri, yetkinlikleri, mesleğe ilişkin heyecan ve istekleri, beklentileri önemli rol oynayabilir. Görsel sanatlar alanı; okul ortamlarında sunulan; müfredat izlencelerinin yanı sıra çeşitli sanat kaynaklarını kullanarak yaratıcı ders planı geliştirmeye imkân sunan bir derstir. Görsel sanatlar dersi öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ses, resim vb. nesneler ile anlatmalarını sağlayan bir ders olmakla birlikte sanatsal bakış açısı kazandırması bakımından da önemlidir (Yurdakul, 2019). Öğrencilerine sanatı sevdirmekle sorumlu olan öğretmenlerin mesleklerinde beklentilerinin karşılanması önem arz etmektedir. Lisans öğrenimleri boyunca gerekli bilgi ve donanımla yetişen öğretmen adayları mesleklerini icra ederken bilgi, deneyim ve pedagojik tutumlarını uygulama fırsatı bulabilmeleri mesleklerine ilişkin doyumu sağlayabilir.

Görsel sanatlar öğretmenleri; heyecan verici ve yaratıcı öğrenme ortamları ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere rehberlik eden, kendi yaratıcı becerilerini ve sanatsal tekniklerini öğrenme ortamında zenginleştirme fırsatı yakalayabilen öğretmenlerdir. ‘’Alanında yeterli bilgiye sahip öğretmen, öğrencilerin gelişimlerine uygun algı ve ilgileri doğrultusunda yaratıcı materyaller, fikirler sunabilmelidir’’ (Mahmutoğlu, 2019, s.24). Kırışoğlu (2002) görsel sanatlar öğretmeni için yer verdiği tanımda belirtildiği üzere; günümüz sanat eğitimcisi sanatçı öğretmen olarak nitelendirmiştir. Bu durumda günümüz sanat eğitimcisi; görsel sanatların herhangi bir dalında yeterli uzmanlık eğitimi görmüş, öğretmenlik meslek bilgilerine sahip, sanat deneyimini, sanat eğitiminin çeşitli bilgi ve becerileri ile birleştirmeyi öğrenmiş, deneyim ve bilgilerini sanatın eğitimi ve öğretimi ile ilgili bütün çalışmalarda kullanabilen kişi olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle; nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemi yadsınamaz. ‘’Nitelikli Görsel Sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesi de doğrudan doğruya eğitim fakültelerine bağlı Resim İş Eğitimi Anabilim dallarının öğretmenlik mesleğine yönelik yapılandırılması ve ilgili alana yönelik farkındalığın geliştirilmesi ile ilgilidir’’(Ulus,2019, s.60). 2018 yılında Yükseköğretim Kurumu öğretmen yetiştirme programı çerçevesinde yapılanan yeni lisans programı ile öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini ön planda tutmanın önemi oldukça büyüktür.

Fakültelerin lisans programlarında görsel sanatlar öğretmenlerine yönelik alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür dersleri yer almaktadır. Fakültelerin Resim-İş Eğitimi programlarından mezun olan öğretmenlerin deneyimleri sonucu lisanstaki öğretim süreçlerini ne ölçüde gerçekleştirebilme imkânı bulabildikleri, mesleklerini icra edebilme olanaklarını nasıl değerlendirdikleri, meslekteki beklentilerinin karşılanma düzeylerini ortaya koymak çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Lisans süreçlerindeki yeterlikler görsel sanalar öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

2. Görsel sanatlar öğretmenlerine çalışma ortamları, koşullar ve programlar beklentilerini karşılamakta mıdır?

Araştırma görsel sanatlar öğretmeni olarak göreve yeni başlamış öğretmenlerin mesleğe ilişkin yorumlarını kapsamaktadır. Araştırma, göreve yeni başlanış görsel sanatlar öğretmenlerinin; görsel sanatların önemini ne derecede kavradığını, lisans öğrenimi boyunca edindikleri bilgi ve deneyimleri ne derecede uygulayabildiklerini, çalıştıkları kurumların imkânları derecesinde kendi yaratıcılıklarını ne ölçüde kullanabildiklerini, mesleki beklentilerini karşılayan durumları ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel verilere dayalı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması; bir duruma ilişkin derinlemesine anlayış geliştirme, belirli bir örnek teşkil etmek için bir durumu kullanarak, gerçek yaşam ve bağlamın ortam içindeki durumunun araştırılmasını olanaklı kılar (Creswell, 2013). Nitel durum çalışmalarının en temel özelliği; bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Durum çalışması bireylerin deneyimlerine dayanarak kendilerini nasıl gördüklerini, bağlama göre algılarını ve duygularını ve bunların altında yatan sebepleri derinlemesine sorgulamayı gerektirir (Gillham, 2000' den akt. Saban ve Ersoy, 2017).

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tipik durum örnekleme; araştırma problemi le ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumun tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Burada esas olan sıra dışı olmayan ortalama tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014.) Araştırmada tipik bir durumu temsil ettiği düşünülen; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde 2017 ve 2021 yılları arasında mezun olmuş, yeni atanmış 23 görsel sanatlar öğretmeni seçilmiştir. Veriler; öğretmenler ile çalışmanın amaçları doğrultusunda hazırlana yarı yapılandırılmış 9 soruluk görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme tekniğini kullanmanın amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil, bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır (Türnüklü, 2000, s:554). Bu nedenle veri toplamak amacıyla hazırlanan sorular yeni göreve başlamış görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleğe ilişkin beklenti durumlarını ortaya koymak ve görüşlerine ilişkin bilgileri derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Veriler; betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleğe ilişkin yorum ve görüşlerinin ortaya koyulmaya çalışıldığı veri setleri analiz edilirken betimsel anlayışla, araştırma soruları ve görüşmelerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İki tema ışığında varılan sonuçlar şu şekildedir;

Tema 1: Görsel sanatlar öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ve mesleki yeterliklerine ilişkin yönelik görüşleri;

Katılımcılar; lisans süreçlerinde aldıklar alan eğitimi derslerinden atölye derslerine odaklanmış, bu derslerin mesleki deneyimlerinde beklentilerini karşıladıklarını belirtmişlerdir. Çalıştıkları kademeye göre ders anlatımında aldıkları bu derslerin öğrenci seviyesine uydurmada çözüm önerilerini sunduklarını belirtmişlerdir. Ders planlarken yöntem ve teknik seçimi açısından meslek bilgisi derslerinden öğretim ilke ve yöntemleri dersinin kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması süreçlerinde ise daha çok gözlemci olmaları öğretmenlik uygulaması süreçlerinde beklentilerinin yeterince karşılanmamış olduğunu göstermektedir.

Tema 2: Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretmenlik süreçlerine ilişkin görüş ve beklentileri;

Katılımcılar; almış oldukları hizmet içi eğitimlerde, görsel sanatlar alanında yalnızca müze eğitimiyle sınırlı kalmış olması katılımcıların hizmet içi eğitime yönelik beklentilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Göreve başladıklarından beri beklentilerini en az karşılayan durumların fiziki koşullar, ders saatinin azlığı ve veli profili olduğunu belirtmişlerdir. Müfredat programlarının öğrenci seviyesi ve olanaklar doğrultusunda üst sevide olduğunu belirtmiş, görsel sanatların doğası gereği kendi inisiyatifleri çerçevesinde esneklikler sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar; genel olarak mesleki idealleri çerçevesinde görsel sanatlar öğretmenliğini bir keşif süreci, dışavurum yolu ve ayna olarak nitelendirerek anlamlar yükledikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar öğretmeni, beklenti, öğretmenlik mesleği

Kaynakça

Akar, H. (2017). Durum Çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde (s. 139-176). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 1-9.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (18.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Creswel, J.W.(2013). Nitel araştırma yöntemleri. (3.Baskı). (Çev: M. Bütün ve S.B.Beşir). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Kırışoğlu, O.T, (2002). Sanatta Eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Mahmutoğlu, S. A. (2019). Görsel sanatlar öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin incelenmesi Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Universitesi : İstanbul

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (24), 543-559.

Ulus, H. (2019). Türkiye'de Görsel Sanatlar Dersi ve Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirme Üzerine. Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi, 3(3), 55-69.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakal, İ. H. (2019). 2018 Görsel Sanatlar Öğretim Programındaki Kazanımların Uygulanabilirliğinin İncelenmesİ. Milli Eğitim Dergisi, 48(223), 31-244.

4-6 Yaş Sanat Öğretimi Uygulamalarında Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Deneyimleri

Ebru Güler

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde sanat uygulamalarının çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişiminde önemli bir rolü vardır. Kırışoğulu'na (2005) göre sanat çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan bir süreç olarak başlar, daha sonra ise uygulama, uygulamadan tat alma olarak gelişir. Dolayısıyla, sanat ve sanat eğitiminde uygulama vazgeçilmez bir boyuttur (Ayaydın ve Mercin, 2013; Alakuş ve Mercin, 2019). Gibson'a (2003) göre, sanat uygulamalarının çocuklar üzerinde olumlu yönde katkıları vardır. Sanat uygulamaları sadece çocukların bireysel olarak kendilerini ifade etmelerini sağlamaz, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve karşı kültür ile iletişim kurma gibi değerleri de kazandırır. Çocukların sanat uygulaması onlarda gelişme, temsil etme, fikirleri anlama, duygusallık, saygı duyma ve kültürel değerlerine inanmayı da sağlar.

Okul öncesi dönemde çocuklar sanat yoluyla dünyayı anlamaya başlar. Genelde 4 yaş civarında çocuklar tanınabilecek çizimler ile başlar ve 5-6 yaşlarında ise çocuk kendi duygu ve düşüncesini ortaya koyabilecek girişimlerde bulunur. Bu yaş grubunun sanatsal gelişim evresi şema öncesi dönemdir. Bu evrede çocuklar insan figürü çizmeye başlar. Tüm çizgiler yüzeysel görünümdedir. Vücut oranları gerçek dışıdır; önemli görünü şeyler büyük ya da abartılı, önemsiz görünen şeyler ise küçük çizilir. Tek bir insan tipinin sürekli tekrarı görülebilir; çocuklar yaptıkları her resmi gösterme arzusu içindedir; nesne renk ilişkisi yoktur, gerçeğe bağlı olmayan bir renk anlayışı görülebilir (Artut, 2006; Yavuzer, 1992, akt. Üstün Vural, 2020). Bu dönemde, çocuk sanat uygulamaları ile hayal dünyasını, özgüveni, özgür düşünme becerisi ve yetenekleri gelişir. Bu bağlamda sanat eğitimi uygulamalarının çocuklara sağlayacağı birçok beceri kazandırdığını düşündüğümüzde, okul öncesi dönemde sanat uygulamaları önemli bir eğitim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla sanat uygulamalarını yürütebilecek görsel sanatlar öğretmenlerine ve onların bu yönde gelişimini destekleyen uygulamalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada, 4-6 yaş sanat öğretimi uygulamalarında görsel sanatlar öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. 4-6 yaş sanat öğretimi uygulamalarında görsel sanatlar öğretmen adayları hangi sanat uygulamalarını planlamışlardır?
2. 4-6 yaş sanat öğretimi uygulamalarında görsel sanatlar öğretmen adaylarının okul öncesi sanat eğitimine ilişkin görüşleri nedir?
3. 4-6 yaş sanat öğretimi uygulamalarında görsel sanatlar öğretmen adaylarının uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. 4-6 yaş sanat öğretimi uygulamalarında görsel sanatlar öğretmen adayları deneyimlerini nasıl anlamlandırmıştır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenolojik analiz (YFA) yöntemi ile desenlemiştir. YFA, kendi başına deneyimi keşfetmeye yönelik bir araştırma yöntemidir. Smith ve arkadaşlarına (2009) göre, YFA, insanların anlam yaratan varlıklar olduğu ve dolayısıyla katılımcıların anlattıkları olayların, deneyimlerinden anlam yaratma teşebbüslerini yansıtacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca, deneyime erişen katılımcının bize o deneyim hakkında anlattıklarına her zaman bağlı olduğunu ve araştırmacının bu anlatımı yorumlaması gerektiğini kabullenmektedir (akt. Sart, 2017, s.72). Bu bağlamda 4-6 yaş sanat öğretimi uygulamalarında görsel sanatlar öğretmen adaylarının çocuklar ile olan etkileşimlerindeki deneyimlerine nasıl anlam yükledikleri YFA ile incelenmiştir.

Araştırma Katılımcıları

Araştırma katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem ile seçilmiştir. Araştırmada sanat öğretimi uygulamaları dersini almış olmak ve ders devamlılığı ölçüttür. Araştırmaya Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında okuyan üçüncü sınıf öğrencilerinden 29 görsel sanatlar öğretmen adayı

katılmıştır. Araştırmaya katılımcılar gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada öğrencilerin kendi isimleri yerine katılımcı kimliğinin gizliliği için kod isimler verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırma uygulama süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi başlamış ve 11 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmanın uygulama aşaması Erzincan'da bulunan bir anaokulunda gerçekleşmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada veriler tematik analiz ile çözümlenmiştir. Tematik analizde araştırmacı, topladığı verilerin içindeki tema ve örüntüleri aramak için çeşitli analitik tekniklere odaklanmaktadır Tematik analiz araştırmacıya verilerin derinlemesine ve farklı bakış açısı sağlayarak, araştırmanın yorumlanmasına imkan verir (Gibbs, 2007). Bu kapsamda, araştırmada veriler derinlemesine incelenmiş, yorum ve anlamlara odaklanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

4-6 yaş sanat uygulamalarında görsel sanatlar öğretmen adaylarının deneyimleri üzerine yorumlayıcı fenomenolojik analiz çalışmasında "Uygulama ve Yaptırma", "Okul öncesi ve Sanat Eğitimi", "Deneyimleme ve Anlamlandırma" olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. "Uygulama ve Yaptırma" temasında öğretmen adayları 4-6 yaş çocukların seviyelerine uygun sanat uygulamaları seçme konusunda fikir alışverişi yaptıkları ve önce uygulamaları kendilerinin deneyimledikleri görülmüştür. Yaş grupları arasında psikomotor ve bilişsel beceri farklılıklarını dikkate alan öğretmen adayları renk, çizgi, doku gibi konulara yer veren uygulamalar tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları, sanat öğretimi uygulamalarından teknik olarak baskı, pastel boya, akrilik boya ve Ebru sanatı gibi uygulamalara yer vermiştir. "Okul öncesi ve Sanat eğitimi", temasında ise öğretmen adayları 4-6 yaş grubuyla yaptıkları ilk etkinlikte iletişim kurma, sınıf hakimiyeti, uygulama aşamaları, zaman yönetimi konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, 4-6 yaş grubuyla sanat etkinliklerini yapmanın keyifli olduğunu ve duygusal boyutta doyum sağladığını ifade etmişlerdir. "Deneyimleme ve Anlamlandırma" temasında görsel sanatlar öğretmen adayları sanat öğretimi uygulamaları açısından deneyim kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, 4-6 yaş çocuklarla sanat yoluyla iletişim sağlayabilecekleri yollar bulmuş, sanat uygulamalarının çocukların yaratıcılık, iletişim becerileri ve hayal dünyasını zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ilk deneyimlerini, karşılaştıkları olumlu-olumsuz durumları ve uygulama süreçlerini düşündüklerinde öğretmenlik mesleğine bir meslekten öte özveri, sabır, sevgi gerektiren bir anlam yüklemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi sanat eğitimi, sanat öğretim uygulamaları, görsel sanatlar öğretmen adayları

Kaynakça

Alakuş, A. O., & Mercin, L. (2019). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Ayaydın, A., & Mercin, L. (2013). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar.* Ankara: Pegem Akademi.

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi.

Gibson, R. (2003). *Learning to be an art educator: student teachers attitudes to art and art education.* NSEAD, 22.1

Gibbs, G.R. (2007). *Thematic coding and categorizing, analyzing qualitative data.* London: SAGE Publications.

Sart, G. (2017). Fenomenoloji ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 70-81). Ankara: Anı Yayıncılık.

Üstün Vural, D. (2020). Çocuğun sanatsal (grafiksel) Gelişim basamakları. Alakuş, A.O. ve Mercin, L. (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde (ss.137-172). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eğitsel Oyunlarla Uygulanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Yönteminin Özel Eğitim Meslek Okulu Öğrencilerinin Sanatsal Gelişim Düzeyine Etkisi

Ebru Kaya
Marmara Üniversitesi

Vesile Kaptan Aykaç
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Görsel sanatlar eğitimi, bireyin estetik doyuma ulaşmayı sağlayacak ürünler oluşturma kapasitesini geliştirmesini sağlamakla birlikte, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına ait kazanımlarla; algılama, akıl yürütme, çok boyutlu düşünebilme ve problem çözme becerilerini yükseltmeyi hedeflemektedir (Özsoy, 2003).

Bu kazanımlar, Özel Eğitim Meslek Okullarında eğitim gören hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler için de geçerlidir. Özel Eğitim Meslek Okullarında uygulanan Görsel Sanatlar dersi programında, yapılacak çalışmaların öğrencilerin bireysel gelişim basamaklarına uygun hazırlanması önerilmektedir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018). Görsel Sanatlar eğitiminde hedeflenen bireysel gelişim alanlarından birisi de sanatsal gelişim düzeyidir. Çocuğun fiziksel büyüme ile birlikte zihinsel gelişimi arttıkça, nesneleri algılama yetisinde de belirgin değişimler gözlenir. Bu algılama yetisindeki gelişim kendini sanatsal etkinliklerde de gösterir (Artut, 2001). Lowenfeld çocukların sanat etkinliklerinde görülen çizgisel gelişimini 6 basamak şeklinde gruplandırmıştır. Her dönemin kendine özgün figür çizimi, kompozisyon ve renk uygulama özelliği vardır. Bir dönem tamamlanmadan diğerine geçilemez (Buyurgan ve Buyurgan, 2001).

Pedagojik sanat eleştirisi yöntemi, öğrencinin görsel algısını ve farkındalık düzeyini arttırarak yaratıcılığını ve bu yolla da sanatsal gelişim düzeyini arttırmaktadır. Yöntem içerisinde sanat eseri incelenmesi araştırma, çözümleme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte, bu incelemeler sonucunda elde edilen öğrenme davranışları yapılan çalışmalara aktarılmaktadır (Kırışoğlu,2005). Ancak yöntem, özel eğitim öğrencilerine öğrenmede kalıcılığın en yüksek düzeyde sağlandığı birçok duyu organının kullanılmasını içeren, eğlenceli, dikkati uzun süre sağlayabilen, birebir katılımcı oldukları teknik ve materyaller ile uygulanmalıdır.

Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar çok olursa, öğrenme o ölçüde kalıcı olmaktadır. Öğretimde görsel-işitsel araçların kullanımı öğrenmenin kalıcı olma oranını yükseltir (Cemaloğlu, 2004). Öğrencilerin görme, işitme, dokunma duyularını aynı anda kullandıkları ve fiziksel, bilişsel, duygusal gelişimini destekleyen eğitsel oyun etkinlikleri de etkin bir öğrenme sürecidir (Genç, 2014).

Eğitsel oyunlar, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda planlanma esnekliğine sahip olmaları, kendine has malzemelere ve kurallara sahip olmaları, öğrencinin öğrenme ortamına isteyerek ve zevk alarak katıldığı etkinlikler olması açısından bu amaçla kullanılabilecek en iyi yöntemlerdendir.

Bu çalışmada Sanat eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarının Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencilerini de kapsadığı düşüncesinden yola çıkılarak, eğitsel oyunlarla şekillendirilmiş pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin sanatsal gelişim düzeyine figür-obje betimlemesi, renk uygulaması, kompozisyon oluşturma ve kalıcı öğrenme açısından etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Tek-denekli araştırma modellerinden, Denekler Arası Çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalar, bir veya birkaç denek ile aynı yöntemin aynı koşullarda uygulanarak uygulamanın etkisinin her denekte bireysel olarak ölçümlendiği araştırmalardır. Deneklerin yansız atamayla seçilmemesi, araştırmacı tarafından seçilmesi nedeniyle tek-denekli araştırmalar yarı deneysel sayılmaktadır. Denekler arası çoklu yoklama modelinde, bir davranış ya da uygulamanın iki ya da daha fazla denek üzerinde uygulanarak, deneklerin performansına bakılmaktadır (Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2004).

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Eram Fatih Özel Eğitim Meslek okulunda eğitim gören 5 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler görme-işitme ve fiziksel yeterlilik düzeyi gözetilerek gönüllü ve veli izni olan öğrencilerden yansız olarak seçilmiştir. 2 öğrenci yöntem etkinliklerinin değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması için pilot uygulama grubunu, 3 öğrenci ise yöntem uygulama grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Bireysel Tanıma-Kavram Ve Beceri Düzeyi Bilgi Formları", "Pedagojik Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı", "Öğrenci Resim Değerlendirme Formu", "Eğitsel Oyun Materyalleri" kullanılmıştır. Araştırmaya pilot ve yöntem uygulama grubunun bilgi formları doldurulup numaralandırılarak başlanmıştır. Öngörülen oturum planlarına uygun olarak, pilot öğrenciler ile

etkinlik materyalleri sırasıyla denenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak yöntem uygulama grubu ile çalışmaya başlanılmıştır. Çoklu yoklama modeline uygun olarak, ilk oturumlarda 3 öğrenciden de başlama düzeyi verisi toplanmış, 1. Öğrenci ile veri toplamaya devam edilmiştir. 1.öğrenciden başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, yöntem uygulanmaya başlanmış ve bu esnada 2.öğrenciden başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmıştır. 3. öğrenciden bir adet yoklama verisi (başlama düzeyi) alınmıştır. 1. Öğrenci ölçütlerde kararlılık gösterince, 2. Öğrenci ile uygulamaya başlanmış ve 3.öğrenciden başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır.2. öğrenci uygulama evresinde ölçüt karşılanınca, 3. Öğrenci ile yöntem uygulamasına geçilecektir. 3. Öğrenci ölçütlerde kararlılık gösterene kadar uygulama devam edecektir. Bu esnada ilk iki öğrenciden aralıklarla izleme verisi alınmaktadır. Daha sonra çalışmaya ara verilerek üç durumdan da izleme amacıyla yoklama verisi alınacaktır.

Araştırmanın sayısal verileri grafiksel analiz yöntemi ile incelenecektir. Nitel veriler betimsel ve içerik analizi yoluyla çözümlenecektir. Tek-denekli araştırma verilerinin analizi grafiksel analiz yoluyla yapılır. Grafikte yatay eksen zaman boyutunu, düşey eksen bağımlı değişkenin niceliksel değerlerini gösterir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Oturumlarda elde edilen resim çalışmalarının resim değerlendirme formu ile puanlanması ile elde edilen puanlar her öğrenci için alt amaçlara yönelik hazırlanmış çizgi grafiği ile analiz edilecek ve bulgular karşılaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, eğitsel oyunlarla uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim düzeyine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencilerinin sanatsal gelişim seviyelerinde anlamlı bir düzeyde artım görülmesi beklenmektedir. Başka bir ifade ile, Eğitsel oyunlarla biçimlendirilmiş Pedagojik Sanat eleştirisi yönteminin, Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencilerinin görsel algı ve farkındalık düzeyini arttıracağı öngörülmektedir. Öğrencilerin, sanat eserlerine karşı estetik bir bakış açısı geliştirmeleri, akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin gelişerek, sanat eserlerini incelerken öğrenmiş oldukları bilgileri figür-obje betimlemesi, renk kullanımı ve kompozisyon oluşturma açısından kendi çalışmalarına yansıtmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Pedagojik Sanat Eleştirisi, Eğitsel Oyunlar, Sanatsal Gelişim

Kaynakça

Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri***.** Ankara: Anı.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi.* Ankara: Dersal.

Cemaloğlu, N. (2004). Eğitim ortamında öğretim araçları. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde(265-272).* Ankara: Nobel.

Genç, S. (2014). Sanat Eğitiminde Eğitsel Oyunların Önemi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 380-392. https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3814/51187 02.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kırcaali İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kırcaali İftar, G. ve Tekin İftar, E. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* (2. baskı). Ankara: Nobel.

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak.* (3. baskı). Ankara: Pegem.

M.E. B. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Resim iş dersi öğretim planı (9-12. Sınıflar).* https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden 15 Mart 2020 tarihinde edinilmiştir.

Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi.* Ankara: Gündüz.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlikleri İle Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterliklerinin Karşılaştırılması

Evin Erden Topoğlu

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bandura'nın 1986 yılında "Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory" isimli kitabında değinip açıkladığı özyeterlik kavramı, eğitim araştırmacılarının çalışmalarında günümüze kadar pek çok çalışmanın konusu olmuştur. Özyeterlik, kişinin bir görevi başarmasına ilişkin inancı olarak özetlenebilir. Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterliklerinin ve müzik yeteneğine yönelik özyeterliklerinin incelenmesi, onların kendilerini müzisyen olarak mı öğretmen olarak mı gördüklerinin belirlenmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterliklerinin ve müzik yeteneğine yönelik özyetereliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem

Üç farklı eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 205 müzik öğretmeni adayının katıldığı araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılılacaktır. Araştırmada Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği, Özmenteş ve Özmenteş (2008) tarafından geliştirilen Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılacaktır. Araştırmada katılımcıların müzik öğretimine yönelik özyeterlik algıları, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ve onların çalgı başarıları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yöntemi ile incelenecektir. Katılımcıların müzik öğretimine yönelik özyeterlikleri ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri ile onların cinsiyetleri arasındaki fark bağımsız örneklemler için t testi kullanılarak incelenecektir. Katılımcıların müzik öğretimine yönelik özyeterlikleri ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri ile onların sınıfları, kariyer hedefleri ve öğrenim görmekte oldukları okulları arasındaki fark ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile onların çalgı başarıları arasında anlamlı ilişki olması beklenmezken katılımcıların müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algıları ve onların çalgı başarıları arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki olması beklenmektedir. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile onların müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri arasında anlamlı fark bulunması beklenmektedir. Benzer şekilde katılımcıların müzik öğretimine yönelik özyeterlikleri ile onalrın sınıfları arasında anlamlı fark bulunması beklenmektedir. Müzik öğretimeni adaylarının öğrenim görmekte oldukları üniversite ile onların müzik yeteneğine ilişkin özyeterlikleri arasında anlamlı fark bulunması beklenmektedir. Katılımcıların müzik öğretimine yönelik özyeterlikleri ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri ile onların kariyer hedefleri arasında anlamlı fark bulunması beklenmektedir. Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılarak değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Özyeterlik, Özyeterlik Algısı, Müzik Öğretmeni Adayları

Kaynakça

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares, ve T. Urdan i inde, Selfefficacy beliefs of adolescents (s. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist , 28 (2), 117-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.

Özmenteş, G. & Özmenteş, S. (2008, Mayıs). Müzik yeteneğine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Özmenteş, S. (2011). Müzik Öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. 2. Conference onNew Trends of Education and Their Implications. Antalya.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of self-efficacy. A. Wigfield, & J. Eccles içinde, Development of Academic Achievement Motivation. San Diego: Academic Press.

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Ortaokul Öğretmenlerinin STEAM Yaklaşımı Temelli Etkinliklere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

İsmail Helvacı

Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim çok boyutlu ve dinamik bir sistemdir ve bu alanda yenilikçi adımlar atmak büyük önem taşımaktadır. Yenilik arayışları günümüzde eğitimde tek bir yolu seçmektense birden çok yolda aynı anda yürüyebilme noktasına evrilmiş, farklı disiplinlerin birlikte kullanımının bilişsel gelişime, yaratıcılığa, hayal gücüne ve karşılaşılan problemleri çözebilmeye katkı sağladığı (Perkins, 1994) belirlenmiştir. Temel disiplinler olan fen, matematik, fen ve matematiği dünyanın dizaynı için birlikte kullanan mühendislik ve teknolojinin eğitimde birlikte kullanımı fikri ile STEM yaklaşımı ortaya çıkmıştır. STEM fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics) disiplinlerinin İngilizce baş harflerinden oluşan ve 2001 yılında Ramaley tarafından tanımlanan bir akronimdir (Watson & Watson, 2013). Ekonomi, çevre, tarım, eğitim ve tıp alanları içerisine giren STEM (Zollman, 2011), kendine sağlam ve geniş bir yer edinmiştir. STEM yaklaşımı zamanla girişimcilik (STEM-Entrepreneurship, STEM+E), çevre eğitimi (E-STEM) ve programlama (STEM-Computing, STEM+C) gibi disiplinlerle birleşmiştir. STEM yaklaşımına yaratıcılığın da dahil edilmesi gerekliliği düşüncesi ile, 21. yüzyıl gereksinimleri düşünülerek oluşturulan güncel yorumlamalarından biri de STEAM yaklaşımı olmuştur.

Sanat ve STEM yaklaşımının birleşimiyle disiplinlerarası bir yaklaşım olan STEAM yaratıcılık ve sanatı odağına alır. Dünyanın sorunlarına yönelik estetik bir bakış açısına sahip olmak, ekonomik rekabette fark yaratmak ve özgün ürünler oluşturmak isteniyorsa STEAM yaklaşımı seçilecek akılcı bir yol sunmaktadır. STEAM yaklaşımının en önemli dayanağı yaşadığımız yüzyıldaki en önemli yeteneğin yaratıcılık olduğu düşüncesidir (Trilling & Fadel, 2009) ve bu sebeple yaklaşımda yaratıcı problem çözme ortamı oluşturulur (Liao, 2016). STEAM yaklaşımını oluşturan disiplinler STEM'de olduğu gibi uyum içerisinde ve sadece kendi disiplin hedefini gerçekleştirme benciliğinden uzak bir çalışma yürütürler. Sanat eğitimcileri tarafından da savunulan STEAM yaklaşımı (Liao, 2016), STEAM'i oluşturan disiplinlerinin birbirleri ile entegrasyonuna yönelik beceriler açısından yenilik taşımaktadır (Haas, Kreis & Lavicza, 2021).

STEAM yaklaşımında beceriler disipline ait branş öğretmenleriyle kolektif çalışma gerektirdiğinden, becerilerin eğitimciler tarafından anlamlandırılması süreç için önemli bir değişkendir. STEM yaklaşımının uygulama alanının genişletilmesi için öğretmenlerin konuya ilişkin olumlu düşünce, bilgi ve deneyime sahip olabilmesi anlamına gelmektedir (Tunç & Bagceci, 2021) ve bu STEAM yaklaşımı için de geçerlidir. Disiplinlerin sınırlarının yeni oluşumla silinmesi ve birliktelik ile benzersiz yeni bir yapının oluşması öğretmenin hem bu organizasyondaki yerini ve önemi bilmesi hem de paydaşları olan diğer branş öğretmenlerinin rollerini ayırt edebilmesini gerektirir. Bu yaklaşımın güzel sanatlar eğitimi alanındaki eğitimciler tarafından analiz edilebilmesi de büyük önem talımaktadır. Alanyazında öğretmenlerin disiplinlerle ilgili sadece temel kavramları anladıkları ve STEAM yaklaşımı ile öğretim süreci yürütmeye yönelik olumsuz tutum taşıdıklarına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Radloff & Guzey, 2016). STEAM yaklaşımının giderek eğitimde yaygın kullanıldığından (Al-Haj Bedar & Al-Shboul, 2020; Badriyah, Anekawati & Azizah, 2020; Haas, Kreis & Lavicza, 2021; Kastriti & ark., 2022), öğretmenlerin zihinlerindeki yaklaşıma yönelik soyut ve sınırlı bilgi/tutum engel niteliğindedir. STEAM disiplinleri branş öğretmenlerinin yaklaşıma ilişkin bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının belirlenmesinin önem taşıdığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, STEAM yaklaşımı disiplinleri branş öğretmenlerinin STEAM disiplinleri farkındalıklarının belirlenmesidir. Araştırmanın problemini "Fen bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar ve Matematik dersi öğretmenlerinin STEAM yaklaşımına dayalı etkinliklerdeki disiplinlere ve kendi branşına/diğer branşlara yönelik farkındalık düzeyi nedir?" oluşturmaktadır. Araştırma probleminden hareketle alt problemler ise şu şekildedir:

1. Fen bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar ve Matematik dersi öğretmenlerinin STEAM yaklaşımına dayalı etkinliklerdeki disiplinlere yönelik farkındalık düzeyleri nedir?

2. Fen bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar ve Matematik dersi öğretmenlerinin STEAM yaklaşımına dayalı etkinliklerdeki kendi branşına ve diğer branşlara yönelik farkındalık düzeyleri nedir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışmaları belirli bir duruma ilişkin ortaya çıkan sonuçların ortaya konulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018) ve araştırmacının kontrol altına alamadığı durumları derinlemesine inceleme imkan verir. Çalışma bütüncül tek durum deseninde gerçekleştirilmiştir. Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimini içeren ve tek bir durumun incelendiği araştırmalarda kullanılmaktadır (Yin, 2014;

Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz'de yer alan bir ilin merkez ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar ve Matematik Dersi branşlarının her birinden 6 öğretmen olmak üzere toplam 24 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 14'ü kadın, 10'u ise erkektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen üç STEAM yaklaşımı temelli etkinlik öğretmenlere sunulmuştur. Bu disiplinler arası etkinliklerin içerdiği disiplinler ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde görev alan/alması gereken branş öğretmenlerinin belirtilmesine yönelik hazırlanan bir değerlendirme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilerek öğretmenlerin STEAM yaklaşımına dayalı etkinliklerde yer alan disiplinlere ve kendi branşına/diğer branşlara yönelik farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada uygulanan değerlendirme formundan elde edilen bulgular sonucunda, temel eğitim ikinci kademe Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar ve Matematik Dersi branş öğretmenlerinin STEAM yaklaşımı disiplinlerine yönelik farkındalıkları ve yaklaşımda etkin olarak görev alacak öğretmeni/öğretmenleri ayırt edebilme düzeyleri tespit edilecektir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, STEAM yaklaşımı etkinliklerinin büyük ölçüde fen ve matematik disiplinleri ile bağdaştırıldığı; görsel sanatlar öğretmenlerinin de içerisinde yer aldığı bazı katılımcılar tarafından etkinliklerde yer alan sanat boyutunun göz ardı edildiği; katılımcıların çoğunluğunun etkinliklerde etkin rol alan branş öğretmenlerini yalnızca fen bilimleri dersi öğretmenleri olarak düşünüldükleri yönünde geçici araştırma sonuçlarına ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, STEAM eğitimi, STEAM farkındalık, sanat eğitimi, disiplinler arası yaklaşım.

Kaynakça

Al-Haj Bedar, R. & Al-Shboul, M. (2020). The effect of using STEAM approach on developing computational thinking skills among high school students in jordan. International Association of Online Engineering. Retrieved April 15, 2022 from https://www.learntechlib.org/p/217814/.

Badriyah, N. L., Anekawati, A., & Azizah, L. F. (2020). Application of PjBL with brain-based STEAM approach to improve learning achievement of students. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA, 6*(1), 88-100.

Haas, B., Kreis, Y., & Lavicza, Z. (2021). Integrated STEAM approach in outdoor trails with elementary school pre-service teachers. *Educational Technology & Society*, *24*(4), 205-219.

Kastriti, E., Kalogiannakis, M., Psycharis, S., & Vavougios, D. (2022). The teaching of natural sciences in kindergarten based on the principles of STEM and STEAM approach. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *2*(1), 268-277.

Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education, 69*(6), 44-49.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.

Radloff, J. & Guzey, S. (2016). Investigating preservice STEM teacher conceptions of STEM education. *Journal of Science Education and Technology, 25*(5), 759-774.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco CA: Jossey-Bass

Tunc, C. & Bagceci, B. (2021). Teachers' views of the ımplementation of STEM approach in secondary schools and the effects on students. *Pedagogical Research*, *6*(1), 1-11.

Watson, A. D.& Watson, G. H. (2013). Transitioning STEM to STEAM: Reformation of engineering education. *Journal for Quality and Participation, 36*(3), 1-5.

Zollman, A. (2011). Is STEM misspelled? Editorial. *School Science and Mathematics, 111*(5), 197–198.

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

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Görsel Sanatlar (Resim İş) Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şeyda Tanoğlu
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Orhan Taşkesen
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsanın, bir kurumun sahip olduğu en önemli değer olarak görüldüğü günümüz dünyasında bireyin bir takım kişilik özelliklerini, bağlılığını ve başarısını ölçmekte o derece önem kazanmaktadır. Bireylerin kişilik özellikleri örgüte bağlılıkta etkili olmaktadır.Çalışanların kişilik özellikleri ve örgütsel bağlılığı, verimlilik düzeyini etkilemesi sebebiyle özellikle eğitim alanında oldukça ilgi görmektedir. Dolayısıyla eğitimdeki tüm unsurların, özellikle de öğretmenlerin, verimliliğinin arttırılıp geliştirilerek daha iyi bir seviyeye yükseltilmesi ve okul ikliminin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma Resim İş öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılığı ne ölçüde etkilediğini belirlemek açısından, mevcut durumu ortaya koyması ve elde edilen sonuçların genellenmesi anlamında önem taşımaktadır.Bu bağlamda araştırmanın amacı, Görsel Sanatlar öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem

Görsel Sanatlar (resim iş) öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin tespitine yönelik bu araştırmada, ilişkisel tarama modellerinden biri olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. Korelasyon türü ilişki aranan araştırmalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Kıncal,2015, s.113). Korelasyonel araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişki, farklı türdeki değişkenler için farklı teknikler kullanılarak hesaplanan bir korelasyon katsayısı ile gösterilir. Bu katsayı +1 ile -1 arasında bir değer almaktadır. Katsayının pozitif olması bir değişkende artış meydana geldiği zaman diğer değişkende de artış olduğunu, negatif olması ise bir değişkende artış olduğunda diğer değişkende azalmanın meydana geldiğini gösterir(Büyüköztürk, 2021, s.192).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yaş değişkeni açısından baktığımızda, 25-34 yaş aralığı ile 55 ve üstü yaş aralığında, 55 ve üstü yaş lehine alt boyutlardan duygusal bağlılıkta anlamlı fark bulunurken, 35-44 yaş aralığı ile 55 ve üstü yaş aralığında 55 ve üstü yaş lehine alt boyutlardan devam bağlılığında anlamlı fark tespit edilmiştir. Medeni hal değişkenine göre evli olanlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İş tecrübesi değişkenine göre incelediğimizde örgütsel bağlılık ve alt boyutlarında bir farka rastlanmamıştır. Eğitim durumu değişkenine göre örgütsel bağlılık ve alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından baktığımızda öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Kişilik Özellikleri, Görsel Sanatlar Öğretmeni.

Kaynakça

Allen, N.J.; Meyer, J.P. (1990). "The Measurement and Antecedents of Affective,Continuance and Normative Commitment to The Organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63, 1-18.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1996). Affective, Continuance, And Normative Commitment To The Organization: An Examination Of Construct Validity. Journal Of Vocational Behavior. 49, 252–276.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Benet-Martinez V. ve John, O. P., (1998). Los Cinco Grades Across Cultures and Ethnic

Groups: Multitrait Multimethod Analyses of The Big five in Spanish and English.

Journal of Personality and Social Psychology, 75, 729-750.

Bingöl, D. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul. Baskı, Beta Basım Yanım Dağıtım AŞ, 2-3.

Büyüköztürk, Ş.(2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi,30. Baskı,192.

Çırpan, H. (1999). Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: bir alan araştırması. *İstanbul: İstanbul Üniversitesi*, 59-65.

Gürün, O. A. (1991), *Psikoloji Sözlüğü,* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Karataş, S.; Güleş, H. (2010). İlköğRetim Okulu ÖğRetmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(2), 74-89.

Kıncal, R.Y. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 4. Basım, 113.

Sevi, E. S. (2009), Psikobiyolojik Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Kuramı: Mizaç ve Karakter Envanteri (TCI) ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin (5FKE) Karşılaştırılması, *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Sığrı, Ü.; Basım, N. (2006). İş Görenlerin İş Doyumu İle Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Analizi: Kamu Ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Süleymaniye Üniversitesi, İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 141.

Sümer, N.; Sümer, H. C. (2005)*Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği* (Yayınlanmamış Çalışma).

Yıldız, K.(2013). Örgütsel Bağlılık İle Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki, *İnternatıonal Perıodıcal For Languages Literatüre And History Of Turkısh OrTurki*volme8/6, 853-879

Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Mikro-Öğretim Yöntemi Uygulamalarına Dayalı Bir Araştırma

Selma Taşkesen

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına verdiği alan yeterlilik derslerinin beraberinde gözlem ve uygulamayı kapsayan öğretmenlik uygulaması dersleri vardır. Bu dersler öğretmen adayı tarafından Eğitim Fakültesi son sınıfta alınması gereken zorunlu dersler arasındadır. Bu dersin genel amacı öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce mesleği ile ilgili bir ön hazırlık olmasıdır. "Bu uygulamalar, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmelerini, mesleğin gerektirdiği teorik bilgi alt yapısını eğitim ortamlarına uygulayabilme becerisi kazanmalarını ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutum kazanmalarını hedeflemektedir"(Azar, 2003). Öğretmen yetiştirilip alana kazandırılmasında hiç şüphesiz ki büyük katkısı olan öğretmenlik uygulaması dersleri sayesinde öğretmen adayı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulamalı olarak öğretmenlik deneyimi kazanırlar. "Öğretmenlik uygulaması: Uygulama öğrencilerine; eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği dersi/dersleri (MEB,2021) içermektedir. Öğretmen adayı bu ders kapsamında hem eğitim aldığı yükseköğretim kurumundaki uygulama öğretim elemanının hem de uygulamaya katıldığı kurumdaki uygulama öğretmeninin gözetim ve rehberliğinde uygulama sürecini tamamlar. "Bu kapsamda uygulama öğretmeninin ve öğretim elemanının öğretmen adayı için uygun ortam sağlama, öğretmen adayını okula yerleştirme, onların sınıfa uyumunu sağlama, ders araç gereci hazırlamasına yardımcı olma, öğretmen adayını değerlendirme ve ona dönüt verme, öğretmen adayının ders dışı etkinliklere katılmasını sağlama ve uygulamadan çıkan sorunları çözme gibi konularda iş birliği yapmaları gerekmektedir." (Altıntaş & Görgen, 2014). Bu araştırmada, Görsel sanatlar Öğretmen adaylarına bir dersin işlenişi ilgili istenen bilgi ve becerilerin kazandırılmasında mikro-öğretim uygulamalarının etkililiğinin saptanması amaçlanmıştır. Mikro-öğretim, öğretmen adaylarına, gerçek eğitim ortamlarına nazaran daha basite indirgenmiş eğitim ortamlarında mesleğe yönelik bilgi, beceri ve deneyim kazanmaları için yapılan bir uygulamadır (Küçükoğlu, Köse, Taşgın, Yılmaz ve Karademir, 2012).Öğretmen eğitimi için, teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesinde mikro-öğretim önemli bir yaklaşım olarak bilinmektedir.Bir öğrencinin arkadaşlarına öğretme yeteneğini göstermek üzere kısa bir dersi hazırlanıp sunması, örnek olarak verilebilir (Benton–Kupper, 2001).

Yöntem

Görsel sanatlar Öğretmen adaylarına, bir dersin işlenişi ilgili istenen bilgi ve becerilerin kazandırılmasında mikro-öğretim uygulamalarının etkililiğinin saptanmasının amaçlandığı bu çalışma 2021- 2022 Eğitim–öğretim yılı bahar döneminde Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında 9 (5 ve 4 kişilik iki öğretmenlik uygulaması grubu) öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma Görsel sanatlar öğretmen adaylarının gönüllü katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Mikro-öğretim uygulamalarına dayalı bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı; bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Araştırmada öğretmen adaylarının ders anlatım sürecinde çekilen video kayıtları, öğretmen adaylarının birbirlerini değerlendirmeleri için ve uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını değerlendirmesi için hazırlanmış iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla nitel veriler edilmiştir. Nitel veri, belirli amaçlar doğrultusunda, doğal ortamda, gözlem ve görüşme gibi çeşitli teknikler yoluyla elde edilen ve kişilerin olaylara ilişkin algı ve düşüncelerini içeren her türlü bilgidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Verilerin Analizinde, nitel veri analizi olan betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim-öğretim dönemi içinde araştırmaya uygun olarak; Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ders anlatım süreçleri kayıt altına alınmış, çekimler sınıf ortamında izlenerek öğretmen adaylarına, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer uygulama öğretmen adayları tarafından dönütler verilmiş ve bir sonraki ders anlatım süreci öncesi daha iyi bir sınıf yönetiminin nasıl tasarlanabileceği tartışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, mikro öğretim uygulamaları kapsamında aldıkları dönütler sayesinde bir sonraki ders anlatım süreçlerini daha

verimli geçirdilkleri ve buna bağlı olarak konuya hakimiyet, görsel sanatlar dersi uygulamalarında deneyim kazanmış olma, öğrenci ile iletişim ve geri bildirim konularında daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca görsel sanatlar öğretmen adaylarının kendilerine güvenlerinin arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, mikro-öğretim, sanat eğitimi, görsel sanatlar

Kaynakça

Altıntaş, S. & Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and Hi

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. Milli Eğitim, 159, 181-194

Benton–Kupper, J. (2001). The microteaching experience: Student Perspectives. Education,121, 830-835.

Küçükoğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. ve Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(2), 19-32.

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: a Call for data analysis triangulation. School Psychology Quarterly, 22, 557-584.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (2021) Öğretmenlik uygulaması yönergesi. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü - 2767-EK

Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2016) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık.

İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Programlama Öğretiminde Fiziksel Programlama Araçlarının Etkisi

Fatma Keskinkılıç

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılın sınırsız teknolojik imkânlarında yetişen çocukların, çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmesi için sahip olması gereken becerilerden birinin de programlama becerisi olduğu belirtilmektedir. Bir bilgisayar programı kodlama, birçok yeni öğrenme imkânı yaratmaktadır. Araştırmacılar kodlama becerisini okuma-yazma becerisiyle karşılaştırmakta fayda olduğunu okuma-yazma öğrendiğimizde bunun başka birçok şeyi öğrenmenize imkan tanıdığını belirtmektedir. Bilgi işlemsel perspektiflerin ise kodlama sürecinde kendilerine, diğerleriyle ilişkilerine ve teknolojik dünyaya dair kavrayışlarını içerdiğine değinilmektedir. Bu bağlamda programlama ortamlarının bilgi işlemsel perspektif gelişimi için uygun bir ortam olabileceği düşünülmektedir. Tüm dünyada popüler olan STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitim akımıyla birlikte; robotik kitler öğrenme ortamlarında popüler olmaya başlayan materyaller arasında ön sırada yer almaktadır. Robotik kitleri tek başına inşa etmek yetmemekte bir de istenilen işlemleri yapabilmesi için programlanması gerekmektedir. Bu araştırmada robotik kitler programlama kavramlarını somutlaştırmaya yarayan bir araç olarak görülmektedir. Robotik kitlerin bir çoğunda kullanılan arduino uno mikrodenetleyici kartı bu araştırmada kullanılan fiziksel programlama aracıdır. Araştırma kapsamında robotik etkinliklerde yaygın olarak kullanılan düşük maliyetli platformlardan Arduino Uno kullanımının programlama öğretimine katkısı olup olmadığı incelenecektir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel model, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2005). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir.

Araştırma yapılan okulda üç adet beşinci sınıf bulunmaktadır. Bu üç sınıf arasından deneysel çalışmaya dahil edilecek sınıflar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 5C sınıfı deneysel uygulama dışında tutulmuş fakat araştırma kapsamında geliştirilen testlerin kapsam geçerliliğine dair uygulamalarda bu sınıftan faydalanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 5B sınıfı deney grubu 5A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programında yer alan Bilişim teknolojileri dersine ait öğretim programı izlenerek derse devam edilmiş, deney grubunda ise yine bu öğretim programı paralelinde fiziksel programlama etkinlikleri yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programlama konusundaki akademik başarıları, araştırma kapsamında geliştirilen programlama başarı testiyle belirlenmiştir. Ön test ve son test olarak kullanılan başarı testlerinden elde edilen verilerin ilk olarak aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bunun ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği her bir grup için $n<20$ olduğundan Shapiro-Wilk Testi ile kontrol edilmiştir. Shapiro-Wilk Testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında programlama başarısına ait ön test ve son test dağılımlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Normallik testi sonuçları bulgular bölümünde detaylı olarak açıklanmaktadır). Öğrencilerin programlama başarı testinden aldıkları puanlar arasında ilişkili örneklemler T Testi ve İlişkisiz Örneklemler T Testi kullanılarak karşılaştırılmalar yapılmıştır. Buna paralel olarak deney grubunda uygulanan yöntemin programlama başarısı üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken anlamlılık düzeyi olarak .05 baz alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Etkileşimli ve programlanabilir robotlar ile bilgisayarlar güçlü öğrenme araçları olmaya başlamıştır. Motivasyon yararlarına ek olarak, Robotik üzerine eğitim araştırma literatüründen çıkarılan ortak tema, araştırmacılar, bütüncül ve disiplinler arası öğrenme için robotik uygulamaların iyi bir araç sağlama potansiyelleri üzerinde anlaşmışlardır (Corlu, 2013). Bu zamana kadar çocuklar için Logo (Papert, 1980), ToonTalk (Kahn, 1996) gibi iyi bilinen programlama

ortamlarının kullanımı nispeten soyut girdi ve çıktı ortamına (bilgisayar ekranı ve klavye) dayandığından zordur. Küçük çocuklar için daha somut girdi ve çıktı sağlayan programlama ortamlarını kullanmanın daha iyi olabileceği düşünülmektedir (Wyeth, 2008). Fiziksel programlama ortamları, çocuklara somut öğrenme deneyimleri kazandırma yeteneklerinden dolayı caziptirler. Örneğin elektronik Bloklar, karmaşık sembolik gösterim sistemlerini bilmek zorunda kalmadan çocuklara dinamik davranışı programlama ve izleme fırsatı sunan somut girdi ve çıktı sağlamaktadır. Bilgisayar sistemlerinde somut girdi ve çıktılar genellikle mikrodenetleyici kartları ve bu kartlarla entegre çalışan sensörler ile sağlanmaktadır. Araştırmada deney grubunda programlama öğretimi sırasında kullanılan mikrodenetleyici kartın öğrenenlerin programlama öğrenmeleri katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Programlama öğretimi, fiziksel programlama, Arduino

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Corlu, M. S.,Capraro, R. M., Capraro, M. M., (2014).Introducing STEM Education: Implications for Educating Our Teachers for the Age of Innovation. Eğitim ve Bilim 2014, Cilt 39, Sayı 171.

Kahn, K. 1996. ToonTalk™ – An animated programming environment for children. Journal of Visual Languages and Computing. (An abbreviated version appeared in Proceedings of the National Educational Computing Conference. Baltimore, MD, USA, 7 (June): 197-217, 1995.)

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Papert, S. (1980). Mindstorms—Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books, Inc.

Wyeth, P. (2008). How Young Children Learn to Program With Sensor, Action and Logic Blocks. International Journal of the Learning Sciences, 17(4), 517–550.

Farklı Öğretim Programlarındaki Öğretmen Adaylarının STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Mehmet Şahin — Dokuz Eylül Üni.
Deniz Kaya — Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.
Cenk Keşan — Dokuz Eylül Üniversitesi
Gökçe Ok — Biyoloji Dokuz Eylül Üni.

ÖZET

Problem Durumu

Süper akıllı toplum (Toplum 5.0) anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte bireysel farklılıkların önemine duyulan ihtiyaçlar da hızlı bir evrilmeye uğramaktadır (Saracel & Aksoy, 2020). Özellikle dijital teknolojide en üst sıralarda yer almak isteyen uluslar, teknolojik gelişmeleri topluma entegre ederek insan kaynaklarını geliştirmeyi/iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Toplumların ileri teknolojiler ile entegre olabilmesindeki en önemli basamak hiç şüphesiz ülkelerin eğitim sistemleridir. Günümüzde mühendislik, matematik, girişimcilik, fen, teknoloji ve sanat alanlarında düşünen, üreten, sorgulayan, problem çözen, iş birliği yapan, etkili iletişim kuran, sorumluluk alabilen, bilgi ve teknoloji okuryazarı olan, esnek, uyumlu, yaratıcı, girişimci ve liderlik özelliğine sahip bireylere duyulan gereksinimlerin her geçen gün katlanarak artması eğitim sistemlerin dinamiklerinde de değişimi zaruri kılmaktadır (NCTM, 2014; NRC, 2011). Dolayısıyla bu alanlarda, öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik yeni ve farklı türde programların uygulanma zorunluluğu da fazlasıyla kendini hissettirmektedir. Ülkemiz eğitim politikası da 21. yüzyıl becerileri olarak anılan özelliklerin bireylere yansıtılması amacıyla öğretim programlarında bir dizi değişikliklere giderek bireyleri merkeze alan öğretim çıktılarına kapı aralamıştır (MEB, 2016). Özellikle son yirmi yılda popülerliği giderek artan ve öğrenilen bilgiyi günlük yaşam durumlarıyla birleştirerek anlamlı öğrenmeye önemli katkılar sunan STEM eğitim anlayışı da bunlardan birisidir. Her ne kadar ülkemiz öğretim programlarının içeriklerinin hazırlanmasında STEM eğitim anlayışı hâkim olmasa da birçok disiplini birbirine bağlayan fonksiyonu ile STEM yaklaşımı fazlasıyla kendini hissettirmektedir. Özellikle matematik, fen bilimleri ve teknoloji alanlarına ait öğretim programlarındaki kazanımların birbiriyle uyumluluğu dikkate alındığında STEM yaklaşımının uygulanabilirliği ve kullanılabilirliği noktasında önemli ipuçları sunmaktadır (Corlu vd., 2014; Öner vd., 2014). STEM eğitimi, 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonunu sağlayan STEM eğitimi, yenilikçi bir yaklaşım anlayışıyla ortaya çıkarak bilim ve teknoloji okuryazar bireylerin yetiştirilmesini desteklemektedir (Bybee, 2013). STEM eğitiminin doğru, verimli ve etkili bir şekilde uygulanmasında şüphesiz en önemli görev ders öğretmenlerinin yanı sıra STEM eğitimi konusunda donamlı öğretmen yetiştirebilmeye bağlıdır. Çünkü STEM yaklaşımı amacına uygun bir öğrenme ortamında öğrenciler için anlamlı hale gelmektedir (Eroğlu & Bektaş, 2016). STEM, bir eğitim reformudur (Bybee, 2013). Bu nedenle, eğitim reform hareketlerinin uygulayıcıları olacak nesillerin STEM eğitimi açısından eğitilmesi ve bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca STEM eğitimi ve uygulamaların önemi doğrultusunda amacına uygun şekilde gerçekleştirilebilmesi bu konuda eğitim verecek öğreticilerin farkındalıklarının geliştirilmesine bağlıdır. STEM eğitimi konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip bir başka deyişle STEM eğitimi almış birey sayısının artırılması ve bu bireylerin 21. yüzyıl iş hayatında yer almaları ülkeler açısından önemli hedefler arasında görülmektedir. Bu hedeflerin gerçekleşmesi için yeterli sayıda ve nitelikte STEM eğitimi almış öğreticilere ihtiyaç vardır. STEM temelli bir öğretim programı uygulamasının amacına ulaşabilmesi ancak nitelikli öğretmenler veya öğreticilerle mümkündür (Wang, 2013). Günümüzde toplumlar sahip oldukları nesilleri küçük yaşlardan itibaren güncel yaklaşımlardan biri olan STEM alanlarıyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olması için eğitim politikalarında yeni arayışlar içinde olmaktadır. Bu yüzden STEM eğitimi yaklaşımının yaygınlaştırılması noktasında birçok farklı türde çalışmalar yürütülmektedir. Bu durumun en önemli nedenleri arasında, STEM eğitiminin farklı alanlarla ilgili bilgi ve becerileri aynı anda kazandırabilme becerisine sahip olmasının yanında problem temelli olması nedeniyle öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği problemler üzerinde çalışarak bu problemlere çözüm bulmalarını sağlayan öğrenme ortamları sunmasıdır. Böylece öğrencilerin hem STEM alanlarına ilişkin bilgi ve becerileri edinmeleri hem de 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Türk, 2019). Okul öncesinden yükseköğretime kadar uygulanabilir olması, birçok disiplin birlikteliğine olanak tanıması STEM yaklaşımına olan ilginin de katlanarak artmasına neden olmuştur. Yalnızca matematik ve fen bilimleri değil diğer alanlarda da STEM'in kullanılabilirliğinin olması bu çalışmanın en önemli çıkış noktasını oluşturmaktadır. Farklı programlardaki öğrencilerin STEM eğitimine olan farkındalıkları ve bu yaklaşımın kullanılabilirliği konusundaki düşüncelerinin disiplinlerarası bakış açısıyla ortaya konması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri içesinden durum modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı programlarda öğrenim görmekte olan toplamda 51 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmadaki örneklemin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme grubundan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem seçiminin bu şekilde tercih edilmesinin temel nedenleri arasında araştırmacılardan birisinin lisans düzeyinde vermiş olduğu STEM eğitimi ve uygulamaları dersini alan ve çalışmada gönüllü olarak yer almak isteyen öğrencilerin olması ayrıca uygulama zamanının sınırlılıklarının olması nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilebilmesi anlayışı yer almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşüne ve alanyazındaki benzer çalışmalara göre dizayn edilmiş açık uçlu sorulardan oluşan soru formu kullanılmıştır. Bu ölçme aracında bireylere, STEM hakkında neler bildikleri, STEM'in diğer disiplinlerle ilişkisi, STEM eğitimi ile ilgili gelişmeleri/yayınları takip edip etmedikleri, STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerinin neler olduğu, STEM bilgisinin yeterli olup olmadığı, STEM eğitiminin öğrenim gördükleri bölümlere etkisinin neler olduğu, STEM ile ilgili verebilecekleri örneklerin olup olmadığı, STEM etkinliklerinin avantajları ve dezavantajlarının neler olduğu ile STEM eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi yönünde yapılabilecekleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Çalışmadan, elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

STEM eğitiminin öğrenme ortamında verimli şekilde yürütülebilmesi için öncelikle bu konuda yetkinliklerle bütünleştirilmiş öğreticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla lisans düzeyinde yapılan ya da yapılacak STEM eğitimi ve uygulamaları önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının STEM eğitim modeli denilince neler anladıkları, bu yöndeki algılarının neler olduğu ve STEM modelinden ne kadar haberdar olduğunun belirlenmesi yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma ile farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin STEM hakkındaki görüşlerinin neler olduğunun yanı sıra STEM eğitimi hakkındaki farkındalıklarının yönü belirlenmeye çalışılacaktır. Aynı zamanda çalışma ile birlikte farklı programda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik hayatlarında STEM eğitimi hakkındaki bilgisi ve öğrenim gördükleri bölümlere etkisi belirlenmeye çalışılacaktır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin lisans düzeyinde verilen ya da verilecek STEM eğitimi çalışmalarına ve hazırlanacak programlara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görüş, Öğretmen adayları, STEM

Kaynakça

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities.* Arlington, VA: NSTA Press.

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science, 39*(171), 74-85.

Eroğlu, S., & Bektaş O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD), 4*(3), 43-67.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *STEM eğitimi raporu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all.* Reston, VA: NCTM.

National Research Council (NRC). (2011). Assessing 21st century skills: Summary of a workshop. In J. A. Koenig (Rapporteur). *Committee on the Assessment of 21st Century Skills.* Washington, DC: The National Academies Press

Öner, A. T., Navruz, B., Biçer, A., Peterson, C. A., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). T-STEM academies' academic performance examination by education service centers: A longitudinal study. *Turkish Journal of Education, 3*(4), 40-51.

Saracel, N., Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper Akıllı Toplum. *Social Sciences Research Journal, 9*(2), 26-34.

Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal, 50*(5), 1081-1121.

Dijital Çağda Ailelerin Dijital Ebeveynlik Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi

Emine Saklan

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Gündelik hayatın bir parçası durumuna gelen teknoloji ile birlikte, iletişim ve etkileşim araçlarının giderek daha fazla yaygınlaştığına ve ulaşılmasının kolaylaştığına tanık olunmaktadır. Değişen bu durumla birlikte ebeveynlerin rolleri ve sorumlulukları da farklılaşmaktadır. İnternet ve teknoloji ortamı ebeveynler için, hem söz konusu ortamları amacına uygun kullanmak hem de çeşitli risk faktörlerinden çocuklarını korumaya çalışmak anlamına gelebilmektedir. Günümüzde ebeveynler çocuklarının gündelik hayatlarının haricinde dijital hayatlarına da eklemlenmeye çalışmaktadırlar.

Tolumun en küçük parçası olarak gösterilen aileler için, çocuklarının fiziki ortamın haricinde dijital ortamda da güvenliğini sağlamak elzem hale gelmiştir (Rode, 2009). Hem yetişkinler hem de çocuklar oldukça geniş bir alan olan dijital mecradan olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenebilmektedir. Bu durumda günümüzde ebeveynlere dijital araç kullanımında ve dijital dünyanın gereklerini anlamlandırırken çocuklarına eşlik edecek farklı bir rol düşmektedir. Dijital ebeveynlik bu bağlamda değişen teknolojik dönüşüm sürecinde ailelerin çocuklarına yönelik farkındalık oluşturma süreci olarak betimlenebilmektedir (Kabakçı Yurdakul vd., 2013)

Dijital ebeveyn, dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayan, teknolojik gelişmeleri ve değişmeleri takip eden ve tüm bu süreçlerde çocuklarını dijital dünyanın tehlikelerinden korumaya çalışan birey olarak tanımlanmaktadır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020, s. 17). Kabakçı Yurdakul vd. (2013) ise dijital ebeveynliği; sanal ortamda kişilerin haklarına saygılı olmayı çocuklarına kazandıran, hızla değişen ve gelişen teknolojik yeniliklere açık olan bireyler şeklinde tanımlamaktadırlar.

Dijital araçlar ve internet elbette yalnızca risk ve tehlikeler barındırmamaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarına karşı teknolojik cihazların kullanımı konusunda katı bir tutum sergilemeleri yerine, dijital yenilikleri birlikte keşfeden ve kullanan bir konumda olmaları daha uygun görünebilmektedir. Kabakçı Yurdakul vd.'ne göre (2013) dijital okuryazarlık, kontrol, farkında olma, etik ve yenilikçilik olmak üzere beş temel ebeveynlik rolü bulunmaktadır.

Dijital araçların her geçen gün hayatımıza daha fazla dahil olması ve hem ebeveynlerin hem de çocuklarının bu araçlarla daha fazla vakit geçirmesi söz konusu olmaktadır. Dijital ebeveynlik konusunda ailelerin görüşlerinin ele alındığı araştırmaların sayısının ise oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırma ile ailelerin dijital ebeveynlikle ilgili farkındalıklarının artmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada ailelerin dijital ebeveynlikle ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma ebeveynlerin dijital ebeveynliği nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçladığından nitel araştırma yaklaşımıyla planlanmıştır. Nitel araştırma bir konuya ilişkin katılımcıların algılarını ortaya koymayı amaçlar ve bütüncül bir yaklaşım sergiler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada nitel araştırmaya uygun amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak, bilgi elde edilmesi açısından zengin içeriklerin seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2018). Buna göre araştırma, gündelik yaşamında aktif olarak dijital araçlar (akıllı telefon, tablet, bilgisayar) kullanan ve çocuğu/çocukları ilkokul düzeyine devam eden 20 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda temel veri toplama araçlarından biri olarak görüşme ön plana çıkmaktadır. Görüşme yöntemi, insanların gerçeği algılamalarına, tanımlamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olan en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005, s. 165). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji deseninde, araştırmaya katılanların bir olgu ile ilgili deneyimlerine odaklanıldığı ve ilgili olgunun katılımcılar için ne anlam ifade ettiği ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011).

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve açık uçlu beş sorunun yer aldığı yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Alan yazın incelemesi sonucunda hazırlanan görüşme sorularının alan uzmanları (2 uzman) tarafından kontrol edilmesi sağlanmış ve gerekli düzeltmeler sonucunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcılara uygulanan görüşme formunda ebeveynlerin dijital araçları (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) hangi amaçla kullanmakta oldukları, ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyine ilişkin görüşlerinin neler olduğu, dijital araçları (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) çocuklarının kullanımı noktasında, ebeveynlik tarzlarını nasıl tanımladıkları, çocuklarını dijital dünyanın tehlikelerinden korumaya yönelik ne tür tedbirler aldıkları, dijital araçların kullanımı süresince anne/ baba-çocuk iletişimi ve etkileşimine ilişkin neler düşündükleri ve neler yaşadıkları ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Daha sonra katılımcılardan görüşmeleri yapmak için uygun oldukları gün ve saatin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler çeşitli yollarla (online, telefon görüşmesi, yüz yüze görüşme) şeklinde geçekleştirilmiştir. Katılımcıların bilgisi dahilinde görüşmeler kayda alınmıştır. Araştırmada 8 erkek ve 12 kadından oluşan toplam 20 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı bireylerin isimleri cinsiyet ve numaralandırma sırasına göre K1; E2 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırma verileri çözümlenirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde, toplanan verilerden temalar ve kodlar ortaya çıkarılmakta ve veriler yorumlanmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da elde edilen veriler önce kavramsallaştırılmış, ardından ortaya çıkan kavramlardan temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada güvenirliği artırmak adına görüşmelerden elde edilen veriler yazıya geçirilmiş; geçerliği artırmak adına ise veri analizi aşamasında farklı bir uzmandan yardım alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamı dijital araçları (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) aktif bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin dijital araçları sırasıyla iletişim kurmak, sosyal medyada zaman geçirmek, video izlemek, bir konuda araştırma yapmak, oyun oynamak gibi amaçlarla kullanmakta oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularında ebeveynlerin çocuklarının dijital araçları kullanmaları konusunda endişeli oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun, dijital çağ ile birlikte gelen tehlikelerden çocuklarını koruma gibi bir role sahip olduklarının farkında olmakla birlikte, nasıl koruyacakları konusunda oldukça yetersiz bilgiye ve deneyime sahip oldukları anlaşılmıştır. Kadınların erkeklere göre dijital ebeveynlik sürecinde, dijital araçları kullanma noktasında çocukları ile daha fazla çatışma yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çatışmaların nedenleri arasında başta çocuklarının video ve çizgi film izleme sürelerini kısıtlamaya çalışmak gelmektedir. Ancak buna karşılık bir kısım katılımcı, bazı durumlarda, özellikle kendi işleri söz konusu olduğunda, çocuklarının dijital araç kullanımları noktasında ihmalkar davrandıklarını da belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak, çocuklarını oyalamak, o an için onlara vakit ayırmalarının mümkün olmadığı durumlarda çocuklarına telefon, tablet vb. araçları sunmak verilebilir. Ebeveynler, söz konusu durumlarda çocuklarının olası risk faktörlerine ve tehlikeli durumlara açık olabildiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarının artırıcı bilgilendirmelerin ve eğitimlerin yapılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlik, dijital ebeveynlik, dijital okuryazarlık, ebeveynlik rolleri, teknoloji

Kaynakça

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2018) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill.

Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(4), 883-896.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitapevi.

Rode, J. A. (2009). *Digital parenting: designing children's safety.* People and Computers XXIII Celebrating People and Technology, 244-251.

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

Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social, 15*(4), 2245-2265. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395

Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Göç Temalı Resimli Çocuk Kitaplarıyla "Göç ve Göçmen" Kavramlarına İlişkin Okur Tepkilerinin İncelenmesi

Burcu Sel

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Göçle beraber yaşanan hareketlilik mekanik bir hareketlilik olmaktan öte siyasi, sosyal, eğitsel, ekonomik, kültürel pek çok farklı alanı etkilemiş, bu etki alanlarından biri de edebiyat olmuştur. Bireyleri ve sosyal yaşamı derinden etkileyen faktörlerden biri olan göç ve savaş, bireylerin kendilerini açıklama isteğiyle bir araya gelerek sanatın ve edebiyatın bir parçası olmuş ve söz konusu durum bu yönde devam etmiştir (Altunbay ve Çakır, 2018, s. 98). Özellikle çocuk edebiyatı açısından düşünüldüğünde de göç temalı yazınsal unsurlar dikkat çekicidir. Savaşların ve diğer farklı felaketlerin bireyler üzerindeki etkisinin giderek ivme kazanması da mülteci olma durumunu farklı bakış açılarıyla ele alan çocuk kitabı sayısının giderek artmasına katkı sağlamıştır (Bulut, 2018, s.383). Mültecilere ilişkin sayısı giderek aratan çocuk kitapları, dünya çapındaki yayıncıların kataloglarında yer almakta ve bu da zorunlu göçün çeşitli bağlamlar ve çocuklar ile ailelerinin karşılaştıkları zorluklar hakkında farkındalık yaratmaktadır (Arizpe, 2021, s.1343). Mültecilik deneyimiyle ilgili çocuk edebiyatı, birçok çocuğun nispeten kısa yaşamlarında uğraşmak zorunda kaldığı hikâyeleri, duyguları ve korkuları paylaşmak ve aynı zamanda klişeleri ve medya mitlerini ortaya çıkarmak için ideal bir bağlam sunmaktadır (Hope, 2008, s.302). Mülteciler ve sığınmacılarla ilgili resimli kitaplar korku, üzüntü ve kafa karışıklığı gibi belirli evrensel duyguya hitap etmektedir (Dolan, 2014, s.95). Melanlıoğlu (2020, s. 166)'nun belirttiği üzere; "çocuklara; yaşanan insanlık dramını çocukça anlatabilmek, ön yargıların ortadan kalkmasına vesile olup empati becerisini geliştirmek, kültürel duyarlılık oluşturmak ve bunu örtük iletilerle çocuğun çıkarım yapmasına izin vererek yapmak ancak çocuk edebiyatının sunduğu imkânlar neticesinde gerçekleşebilir".

Tecrübe eksikliğinden ötürü çocukların deneyimlemedikleri olayları kavramada yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmada fonksiyonel bir role sahip olan çocuk edebiyatı unsurları çocukları sosyal yaşamda yaşanması olası olaylara ve durumlara hazırlamada çeşitli görevler üstlenebilmektedir (Uysal & Şen, 2021, s. 66). Göç de çocuk edebiyatında bu kapsamda ele alınabilecek tartışmalı konulardan biridir. Mültecilerle ilgili çocuk edebiyatı ürünleriyle birlikte göç deneyimi yaşamamış okuyucuların bile kitaptaki içerikle duygusal etkileşime girerek mültecilerin durumlarını anlamaya yönelik bir bakış açısı oluşturabilir (Arizpe, 2021). Resimli çocuk kitapları çocukların göçe ilişkin anlayışlarını ve göçmenlere yönelik tutumlarını biçimlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Orgad, Lemish, Rahali ve Floegel, 2021). Bu kitaplar çocukların dış dünyanın üzüntü verici bir problemi olan mültecilik kavramına daha nitelikli bir şekilde yaklaşmalarına olanak sunduğu varsayımına dayanır (Çiftçi, 2020, s.21). İşlevsel bir role sahip olan bu kitaplar şefkat duyma, empatiyle yaklaşma, hoşgörü, adalet, çatışma çözümü ve insan haklarına saygı duyma gibi konuları keşfetmek için ideal bir öğretim fırsatı sunmaktadır (Dolan, 2014, s.95). Diğer bireylerin yaşadığı travmatik olaylara ortak olmak, bu bireylerin deneyimlerini anlamak, çok boyutlu bakış açıları kazanmak bu kitapların eğitici yönlerinden biridir.

Söz konusu göç temalı kitaplar hem yerleşik yaşamda hayatlarına devam eden çocuklara sağladığı katkılar kadar hem de göçmen çocuklar açısından önemli işlevsellikler taşımaktadır. Bu kitapların tüm çocukları zulüm, kaçış ve yeniden yerleşim deneyimleri hakkında eğitmek ve aynı zamanda mülteci okuyuculara yeni bir ülkede yeni bir yaşam ve gelecek için umut olduğuna dair güvence vermek gibi ikili bir işlevi söz konusudur (Hope, 2007, s.7). Resimli çocuk kitapları aracılığıyla göçmen çocuklar da deneyimlerinin onaylandığını görürler (Lamme, Fu ve Lowery, 2004). Çocuklar bir sınıf ortamında bir ebeveyn veya bir öğretmen eşliğinde engellilik, aile ayrılıkları, yas ve savaşın etkileri gibi sorun alanlarını temele alan kitapları okurken güvenli ve destekleyici bir ortamın oluşmasıyla sorunları tartışabilir ve yaşamları boyunca tekrar edebilecek temalarla ilgilenmeye başlayabilirler (Hope, 2007, s.1). Çocuk kitapları aracılığıyla ilköğretim sınıflarında göçle ilgili tartışmaların gerçekleştirilmesi küçük çocukların çocuk kitapları aracılığıyla göçle ilgili sorunları adlandırmalarına, tepki vermelerine ve analiz etmelerine yardımcı olma fırsatı oluşturmaktadır (Braden, 2019). Bu doğrultuda bu araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında göç temalı resimli çocuk kitapları aracılığıyla ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin göç/göçmen kavramlarına ilişkin okur tepkilerinin tespit edilmesi ve göç/göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında göç temalı resimli çocuk kitapları aracılığıyla ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin göç/göçmen kavramlarına ilişkin okur tepkilerinin tespit edilmesi ve göç/göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda durum araştırması yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın bağlamını göçmen öğrencilerin yoğunlukla olduğu bir devlet ilkokulunun ikinci sınıfı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda tek bir analiz biriminin olmasından, göç ve göçmenlik kavramlarının tek bir bağlam üzerinden incelenmesinden dolayı bütüncül tek durum deseninden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikli olarak hayat bilgisi dersi "Ülkemizde Hayat" ünitesinde yer alan ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar. (Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır)" kazanımından yola çıkılmıştır. Bu kapsamda göç/göçmen temalı üç resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Bunlardan ilki bir mülteci ailenin yolculuğunu anlatan Margriet Ruurs tarafından kaleme alınan "Taştan Adımlar" adlı resimli çocuk kitabıdır. Bir diğeri Chris Naylor tarafından yazılan ve kasabaya elinde bir bavulla gelen yabancının başına gelenlerin anlatıldığı "Bavulumdaki Kırık Fincan" adlı resimli çocuk kitabıdır. Son kitap ise Francesca Sanna tarafından yazılan, savaştan kaçan bir kız çocuğunun hikâyesinin konu edildiği "Yolculuk" adlı resimli çocuk kitabıdır. Söz konusu kitaplar aracılığıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere etkileşimli okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın bağlı bulunduğu okul ve sosyokültürel çevrede çok sayıda geçici koruma altında olan mülteci ve göçmen öğrenciler bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 10'u erkek, 8'i kız olmak üzere ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada söz konusu kitaplara yönelik olarak okur tepkilerinin belirlenebilmesi amacıyla her bir kitap okunduktan sonra Hancock (2008) tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı form ve araştırma sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan metafor formu olmak üzere iki veri toplama aracından yararlanılmıştır. Okur tepkilerinin belirlenebilmesine yönelik açık uçlu soru formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu kapsamda Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, s.564-565) tarafından ortaya konulan kategoriler temele alınmıştır. Metafor formundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin göç temalı resimli çocuk kitaplarına metin merkezli tepkilerden daha çok okur merkezli tepkiler verdikleri görülmüştür. Özellikle öğrencilerin göç ve göçmen kavramlarına yönelik kişisel tepkilerini (düşüncelerini/hislerini) ortaya koyabildikleri, kendi yaşamlarındaki tecrübelerle resimli çocuk kitaplarında yer alan hikâyeler arasında ilişki kurabildikleri, bu doğrultuda hikâyedeki olaylara katılmada istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kitaplarda yer alan karakterleri anladıkları, empati ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin resimli çocuk kitaplarından yola çıkarak göç kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde hedefe ulaşmak, taşınmak, olumsuzluk yaşamak ve birlikte olmak; göçmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde ise bir yerden bir yere hareket eden kimse ve sıkıntı yaşayan kimse olmak üzere alt kategoriler oluştuğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: göç, göçmen, hayat bilgisi, resimli çocuk kitapları.

Kaynakça

Altunbay, M. & Çakır E. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde savaş ve göç olgusu ("Uçurtma Avcısı" ve "Kuş Olsam Evime Uçsam" adlı eserler örneklemi). Sakarya University Journal of Education, 8(2), 96-110.

Arizpe, E. (2021). Migrant shoes and forced walking in children's literature about refugees: Material testimony and embodied simulation. Migration Studies, 9(3), 1343-1360.

Braden, E. G. (2019). Do you have papers?: Latinx third graders analyze immigration policy through critical multicultural literature. Children's Literature in Education, 50(4), 464-480.

Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(14), 383-410.

Çiftçi, F. (2020). Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Dolan, A. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. Children's Literature in English Language Education, 2(1), 92– 109.

Hancock, M. R. (2008). A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Hope, J. (2007). Fightlines: Exploring early readers for children about the refugee experience. Forum, 49(3), 289–299.

Hope, J. (2008). “One day we had to run”: The development of the refugee identity in children’s literature and its function in education. Children’s Literature in Education, 39(4), 295–305.

Lamme, L. L., Fu, D., & Lowery, R. M. (2004). Immigrants as portrayed in children’s picture books. The Social Studies, 95(3), 123–129.

Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki kayıp mültecilerin izinde duyarlılık eğitimi. Journal of Turkology, 30(1) , 161-179.

Orgad, S., Lemish, D., Rahali, M., & Floegel, D. (2021). Representations of migration in UK and US children’s picture books in the Trump and Brexit era. Journal of Children and Media, 15(4), 549-567.

Uysal, S. S., & Şen, E. (2021). “Kuş Olsam Evime Uçsam” Adlı Çocuk Edebiyatı Yapıtının Göç Olgusu Açısından İncelenmesi. Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 4(1), 62-79.

Wollman-Bonilla, J., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. Language Arts, 72, 562-570.

Öğrencilerin Ergonomi Tercihleri Yazı Okunaklılığını Etkiliyor Mu?

Nurhan Aktaş

Selçuk Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yazma becerisi, ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılan temel dil becerilerinden biridir. Yazmayı, duygu ve düşünceleri ifade etmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun ve okunaklı olarak üretebilme şeklinde tanımlamak mümkündür (Akyol, 2000). Belirli bir zaman planlaması içinde dil kurallarına uygun bir şekilde yürütülen (Duran ve Akyol, 2010) yazma becerisi, öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisidir (Çamurcu, 2011). Bunun sebebi yazmanın, yazarken aynı anda kullanılan; tamamı uygulama ile kazanılan; birbirlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen ve ayrı ayrı düşünülüp geliştirilebilen çok sayıda beceriyi ustalıkla kullanmayı gerektirmesidir. Öğrencilere bu becerinin kazandırılmasında öncelikli olarak yazının biçimselliği üzerinde durulmalı ve okunaklı yazma konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Okunaklılık, okuyucuya sunulan el yazısında harflerinin ifade yeterliliğini gösterir ve el yazısı değerlendirmelerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (akt. Ediger, 2001). Okunaklılık değerlendirmelerinde heceleme, kelime kullanımı, gramer gibi özelliklerden ziyade biçimsel özelliklere odaklanılır (Graham, Berninger & Weinraub, 1998). Nitekim Tompkins (2005) okunaklılığı; harflerin biçimi, harflerin boyutu ve büyük-küçük harflerin oranı, harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar, eğim, çizgi takibi ve harfleri oluşturan çizgilerin kalitesi olmak üzere altı boyutta açıklamıştır.

Yazı okunaklılığını etkileyen pek çok etmen bulunmakla birlikte yazmanın ergonomisi olarak nitelendirebileceğimiz bazı davranışların da yazı okunaklılığını etkileyeceği düşünülmektedir. Ergonomik faktörler, öğrencilerin yazılı ürünlerinin niteliği üzerinde etkili olmaktadır. Bu faktörler; yazı masası ve oturakların öğrenciye uygunluğu, yazı masasının yüzeyi, yazı kâğıdının ya da defterin çizgi yapısı, kâğıt kalitesi, kalemler, oturma pozisyonu, kâğıt pozisyonu, kalem tutma biçimi gibi unsurlardan oluşmaktadır (Taylor, 2006). Yazma sürecinde ilk olarak el tercihine dikkat edilmektedir. Öğrencinin hangi elini kullanarak yazdığı oturma düzenini, kalem tutma biçimini ve defter pozisyonunu etkilemektedir. Yazmada etkili olan faktörlerden bir diğeri kalem tutuş şeklidir. Etkili bir yazma performansı sergilemek için kalemin kolayca kontrol edebildiği bir kalem tutuş biçimine ve kalemin uygun noktadan kavranmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldız vd., 2015). Doğru oturma şekli, ergonomik faktörlerden biri olmakla birlikte, yanlış oturan öğrenci hem boştaki elini yanlış konumlandıracak hem de yazan elin bileğini ve kolunu yanlış kullanacağı bilinmektedir. Yazma sürecinin bir diğer değişkeni de kâğıt/defter pozisyonudur. Kâğıt pozisyonu el tercihine göre değişmektedir. Öğretmenlerin yazı öğretimi sürecinde bu unsurları temel alarak öğrencilere model oldukları, öğrencileri motive ederek öğrettikleri çeşitli araştırmalar (Graham, Harris ve Mason, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010) tarafından belirtilmektedir.

Yazma ergonomisiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; tek bir sınıf seviyesine yönelik çalışmalar olduğu gibi (örn: Temur, 2011; Temur, T., Aksoy, C. C., &Tabak, H. 2011; Schwellnus, Carnahan, Kushki, Polatajko, Missiuna & Chau, 2012; Aksu ve Can, 2018; Başaran ve Akyol, 2019), farklı sınıf seviyelerinin de yer aldığı araştırmalar (Yıldız vd., 2015) bulunmakla birlikte; kalem tutuş, oturuş pozisyonu vb. faktörlerin yazma hızı ve yazı performansıyla ilişkisinin incelendiği araştırmalar da yer almaktadır (örn: Uyanık, Bumin, Düger ve Kayıhan, 2001; Temur, 2011; Temur, Aksoy ve Tabak, 2011; Temur, Aksoy ve Tabak, 2012; Schwellnus vd., 2012; Schwellnus vd., 2013). Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde ilkokul kademesindeki öğrencilerin yazma ergonomi tercihlerinin yazı okunaklılığına etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluktan hareketle yapılan araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazma ergonomi tercihlerinin (el tercihi, kalem tutuş, oturma şekli, kâğıt/defter pozisyonu) yazı okunaklılığına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin yazı yazarken kullandıkları el yazı okunaklılığını etkiler mi?
2. İlkokul öğrencilerinin kalem tutuş pozisyonları yazı okunaklılığını etkilemekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin oturma şekilleri yazı okunaklılığını etkilemekte midir?
4. İlkokul öğrencilerinin yazma sürecinde defter/kâğıt pozisyonları yazı okunaklılığını etkilemekte midir?

5. İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

6. İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

İlkokul öğrencilerinin yazma ergonomi tercihlerinin yazı okunaklılığıyla ilişkisini incelenmesini amaçlayan bu araştırma; nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle tasarlanmıştır. Tarama araştırmalarının amacı, bir topluluğun özelliklerini tanımlamak ve bu özelliklerin grup içinde nasıl dağıldığını ortaya çıkarmaktır (Frankel, Wallen & Hyun, 2012).

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla belirlenen çalışma grubunu Konya'daki iki devlet ilkokulda öğrenimine devam eden toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilerinin yazılarını okunaklılık açısından incelemek amacıyla Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği" ve yazma ergonomi tercihlerini belirlemek için Yıldız ve Öztürk'ün (2013) tarafından geliştirilen "Yazma Süreci Gözlem Formu" kullanılmıştır. Öğrencilerin yazı okunaklılığını belirleyebilmek amacıyla her sınıf düzeyi için bir metin seçilmiş ve sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde dikte yaptırılmıştır. Öğrencilerin dikte çalışması sırasında araştırmacı, öğrencilerin fotoğrafını çekmiş ve yazma süreci gözlem formuna ergonomi tercihlerini işlemiştir. Uygulama her sınıfta, sınıf mevcuduna bağlı olarak yaklaşık 1 ders saati sürmüştür.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans) ile t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilkokul 1,2,3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin yazma ergonomi tercihlerinin yazı okunaklılığına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen öğrenci yazılarının analiz işlemi devam etmektedir. Çalışmanın tüm sonuçlarına ulaşıldıktan sonra öğrencilerin kalem tutma, el tercihi, oturma pozisyonları ve defter/kâğıt pozisyonları gibi ergonomik faktörlerin yazı okunaklılığını ne derece etkilediği önceki çalışmaların ışığında tartışılacaktır. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda (Başaran ve Akyol, 2019; Yıldız vd., 2015; Erden ve Altun, 2014; Çetin, 2014) öğrencilerin büyük bir kısmının yazmanın ergonomisine uygun bir şekilde yazmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda yazma ergonomisi tek boyutta ele alındığı için, mevcut araştırmanın yazı okunaklılığına etkisine yönelik olarak beklenen bir sonuç öne sürülememektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazmada ergonomik faktörler, yazı okunaklılığı, ilkokul öğrencileri

Kaynakça

Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi,* 146, 37-48

Aksu, D., & Can, A. A.(2018). İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin El Tercihleri Oturuş ve Defter Pozisyonu ile Kalem Tutuşlarının Belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 26-39.

Başaran, M. & Akyol, H. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin kalem tutuşlarının ergonomik unsurlar açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 2019, 7(1), 1-14

Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518. Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L. (2008). How do primary grade te-achers teach handwriting? A natio-nal survey. *Reading and Writing*, *21*, 49-69.

Çetin Şimşek, Ö. (2014). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3) 342-360.

Duran, E. ve Akyol, H. (2010) Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4) , 817-838.

Ediger, M. (2001). *Assessing handwriting achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED447508).

Erden Tantekin, F. ve Altun D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.

Graham, S., Berninger, V.W., & Weintraub, N. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research* 5, 290-29.

Schwellnus H., Carnahan H., Kushki A, Polatajko H, Missiuna C. ve Chau T. (2012). Effect of pencil grasp on the speed and legibility of handwriting in children. *American Journal of Occupational Therapy*, *66*(6), 718-726. doi: 10.5014/ajot.2012.004515.

Schwellnus, H., Carnahan H., Kushki A, Polatajko H, Missiuna C. ve Chau T. (2013). Writing Forces Associated With Four Pencil Grasp Patterns in Grade 4 Children. *American Journal of Occupational Therapy*, 67, 218–227. http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2013.005538.

Taylor, J. (2006). Developing handwriting skills. in Snowling, M.J., Stackhou-se, J.(Eds.) *A practitioner's handbook. Dislexia. Speech and language* (2nd Edition), (229-252). London: Whurr Publishers.

Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Patterns of practice (6th ed.).* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi. Temur, T. (Edt). *İlk okuma ve yazma öğretimi 2. Baskı* (91-119). Ankara: Pegem Akademi

Temur, T., Aksoy, C. C., &Tabak, H. (2011). Kalemi kavrama noktası, oturuş şekli ve kâğıt pozisyonu değişkenleri açısından ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızları ve hatalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 191*, 24-37.

Uyanık, M., Bumin, G., Düger, T.,& Kayıhan, H.(2001). İlkokul öğrencileri-nin yazı yazma performanslarına etki eden faktörlerin araştırılması. *Türkiye Klinikleri Fiziksel Tıp ve Re-habilitasyon Dergisi,1*(3),161-167.

Yıldırım, K., & Ateş, S. (2010). Sınıf öğret-menlerinin bitişik eğik yazı uygu-lamalarına ilişkin görüşleri. *Pamuk-kale Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensti-tüsü Dergisi, 5,* 57-71.

Yıldız, M., & Öztürk, S. (2013). Almanya'da ilkokulda (Gradschule) öğrenim gören Türk çocuklarının yazma be-cerileri üzerine bir inceleme: Stutt-gard örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 5* (2), 139-155.

Yıldız, M., Açan, M., Berber, V., Bulut, S. ve Zalimhan, R. (2015). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: Kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kağıt pozisyonu. *Internatioanl Journal of Social Science*, *40*, 61-71.

Mevsimlik Tarım İşçisi Çocuklar, Okul Terki Ve Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Durum Çalışması

Tuğçe Ekici MEB

Fatma Avcı MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2008 yılında mevsimlik gezici ve geçici tarım işçiliğini "en kötü biçimdeki çocuk işçiliği" biçimlerinden biri olarak tanımlamıştır. Aileleriyle göç eden çocuklar çoğu kez 3-7 ay kadar okula düzenli devam edemediklerinden mevsimlik ve gezici tarım göçü bu koşullardaki tüm çocukların eğitim hakkı önünde de önemli bir engeldir. Her ne kadar yasal düzenlemeler yapılsa da eğitim öğretim yılı akademik takvimiyle örtüşmeyen mevsimlik tarım göçü sebebiyle öğrencilerin okula geç başlayıp erken ayrıldıkları ve eğitimlerinin büyük ölçüde aksadığı gözlenmektedir (Geçgin, 2009). Konu ile ilgili çeşitli sivil toplum kuruluşları ve derneklerin çalışmaları incelendiğinde, ailesi tarım işçisi olan ve okulu bırakmış çocuklara okulu bırakmalarının en önemli nedenleri sorulduğunda çocukların önemli bir kısmının ailesine yardım etmek için çalışması gerektiğini söyledikleri görülmektedir (ILO, 2006 & Kalkınma Atölyesi, 2012). Yapılan araştırmalarda ailesi tarım işçisi olan öğrencilerin okula düzenli devam edemedikleri için okula, sınıfı ve derslere uyum sağlamada zorlandıkları, öğretim süreçlerinde yeteri kadar bulunamadıkları için kazanmaları gereken birçok bilgi ve beceriyi edinemedikleri ve yoğun öğrenme kayıpları yaşadıkları görülmektedir (Şimşek ve Koruk, 2009). Araştırmada öğretmenlerin ailelerinin tarımsal faaliyetleri nedeniyle okul terk etmek durumunda olan ve öğrenme kaybı yaşayan öğrencilerin durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre desenlenmiştir. Durum çalışması, gerçek hayat bağlamında güncel ve sınırları belirlenmiş bir ya da birden fazla durum ya da olay hakkında gözlemler, görüşmeler vb. çeşitli veri toplama araçları ile toplanan verilerin sistematik bir şekilde incelendiği, keşfedildiği ve zengin bir şekilde betimlendiği bir araştırma desenidir (Karasar, 2009). Araştırmada katılımcı grubun belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiş, tarım işçisi aileye sahip olan ve okulu terk ederek öğrenme kaybına uğrayan öğrencilere sahip olma ölçütü göz önünde bulundurulmuş ve gönüllük ilkesi gereğince katılımcı öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu ailesi mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ve taşıma merkezi durumunda bulunan Eskişehir Seyitgazi Şehit Mustafa Akbaş İlkokulu ile Kırka Atatürk İlkokulunda görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını, araştırmanın katılımcısı öğretmenler tarafından yanıtlanan ve toplamda on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir form oluşturmaktadır.Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Bulguların analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada analiz çalışmalarına devam edilmektedir. Araştırma sayesinde; ailesi mevsimlik tarım işçisi olan çocukların akademik, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında karşılaştıkları güçlükler ortaya çıkacak, bu öğrencilerin okula ve sosyal çevreye uyum konusunda yaşadıkları sorunlar tespit edilecektir. Ailesi mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin dersine giren sınıf öğretmenlerinin; öğrenci niteliklerinden, öğretim programının uygulanmasından ve okula-aile işbirliğinden kaynaklı yaşadıkları sorunlar belirlenecek, bu sorunların çözümüne ilişkin sahada görev yapan öğretmenlerin çözüm önerilerine ve konuya ilişkin paydaşlardan beklentilerine yer verilecektir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile mevsimlik tarım işçisi ailelere sahip çocukların okul terkini ve öğrenme kayıplarını önlemek için öneriler sıralanacaktır. Bu alanda yapılacak yeni bilimsel araştırmalara ışık tutacak fikirlere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul terki, öğrenme kaybı, mevsimlik tarım işçisi çocuklar.

Kaynakça

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2008). *Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi*. Ankara.

Geçgin, E. (2009). *Türkiye'de Mevsimlik Tarım İşçiliğinin Sosyolojik Analizi: Ankara Polatlı Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ILO (2006). *Statistical Information and Monitoring Programme on Child Labor (SIMPOC); Global Child Labor 2000 to 2004.* Geneva: ILO.

Kalkınma Atölyesi. (2012). *Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Çocuklar Sorun Analizi ve Politika Önerileri. Ankara.*

Karasar, Niyazi (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Yirminci Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek Z., Koruk, İ. (2009). İhmal Edilen Bir Grup: Şanlıurfa İl Merkezinde Göçebe Mevsimlik Tarım İşçilerinin Çocukları. *Çalışma Ortamı Dergisi.* Sayı:105, s. 7-9.

İlkokul Öğrencilerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Bir Uygulama

Zeynep Macit
Yıldız Teknik Üniversitesi

Hatice Leblebici
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç kavramı insanlığın bütün dönemleri boyunca en canlı kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk insanların kendi yaşamlarına uygun yerler bulma arayışları ile başlamış olan göç daha sonra yerleşik hayata geçen bu insanların bazı sebeplerden başka topraklara, coğrafyalara yerleşmesi ile devam etmiş ilerleyen zamanlarda göçün sebepleri de bu kavram gibi genişlemiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde göç "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020; 954). Göç hareketi itici ve çekici nedenlerden oluşmaktadır. Göçe sebebiyet veren itici nedenler, kötü ekonomik koşullar, savaş, terör, açlık, dini, siyasi baskılar, doğal olaylar gibi nedenler iken, çekici neden olarak iyi eğitim fırsatları, iyi iş olanakları, özgürlük, güvenlik, ekonomik fırsatlar gibi durumlar yer almaktadır (Bakar, 2009). Çekici sebeplerden ötürü kendisine ve ailesine daha iyi bir hayata sahip olmak için ülkesinden başka bir ülkeye göç eden kişilere göçmen, ülkesini savaş, terör, özgürlük tehlikeleri gibi sebeplerden dolayı terk etmiş ve üçüncü bir ülkede sığınma talep eden kişilere mülteci denir (Safi, 2018).

2011 yılında Suriye ve çevresindeki Arap Ülkeleri'nde başlayan siyasi sebepli savaş ve zorluklar insanları göç etmeye, yurtlarını terk etmeye mecbur bırakmıştır. Suriye ile sınıra sahip olan Türkiye, en fazla göç alan ülke olmuştur.Türkiye'de geçici koruma altındaki kayıtlı Suriyeli sayısının %47,4'ünü 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, Türkiye'deki Suriyeli Sayısı,2022). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960), Çocuk Hakları Sözleşmesi (1990), Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve (1995), ve Uluslararası Koruma Kanunu (2014) gibi sözleşmeler ile mültecilerin eğitim hakkı sağlanmıştır.

26 Eylül 2013 tarihinde "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı bir genelge çıkarılmıştır (MEB, 2013b). 16 Mayıs 2016 tarihinde MEB, Göç ve Acil Durum Eğitim Dire Başkanlığı kurulmuştur (UNICEF, 2019). Suriyeli öğrencilerin çokça bulunduğu yaşam alanlarının yakınlarına Geçici Eğitim Merkezleri'nin (GEM) açılması bu anlamda en önemli çalışmalardan biri olmuştur. 2019 yılında Geçici Eğitim Merkezleri kapatılması ile buradaki öğrenciler devlet okuluna aktarılmış, Suriyeli öğrenciler okullarda ayrımcılık ve uyum problemleri yaşamaya başlamıştır. . Eğitim merkezlerinden devlet okullarına geçiş yapan Suriyeli öğrenciler sınıf mevcudunun artmasının yanında hem Suriyeli öğrenciler hem de öğretmen ve öğrenciler büyük sorunlar yaşamışlardır. Sınıf ortamında kalabalık sınıflar, dil engeli, kültürel farklılıklar, ikili öğretim gibi durumlar öğretmen ve öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir (Birinci, 2003). Yiğit, Şanlı ve Gökalp (2021) yaptığı araştırmada başlangıçta arkadaş ve öğretmen tutumunun olumlu olması öğrencilerin uyumun sürecini artırdığını, kültürel farklılıkların ise olumsuz olarak algılandığını göstermektedir. Bozan, Akçay ve Karahan (2021)'ın ilkokulda yaptığı araştırmada öğretmenlerin oyun, drama gibi etkinlikler ile Suriyeli öğrencileri sürece dahil etmelerinin uyum sürecini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Mülteci ve göçmen aileler, kültür farklılığa sahip insanlar ile bağlantı kurmaları için drama, bu kişilerin yaşadığı zorluklara çözümler üretme gibi etkinlikler, hikâye kitapları üzerinden bu kişiler ile bağlantı kurmak öğrencilerin tutumunda farklılık meydana getirecektir. Kültürel farklılıkların zenginlik olduğunu, öğrencilerin akranları ile empati kurmaları için öncelikle göçmen, mülteci gibi kavramlardan öğrencilerin haberdar edilmesi gereklidir. Yapılan bu araştırmalar doğrultusunda okullarında Suriyeli mülteci öğrenci bulunması sebebi ile yaşanan sıkıntılara yönelik eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı Suriyeli mülteci öğrencilerin bulduğu ve bulunmadığı sınıflarda ilkokul öğrencilerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve ardından öğrencilere verilecek olan beş haftalık Mültecilik ve Göç Eğitimi ile öğrencilerinin tutumlarında meydana gelecek değişimlerin ortaya konmasıdır.

Mültecilik ve Göç Eğitimi İhtiyaç Analizi Süreci

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumları ne düzeydedir?

Mültecilik ve Göç Eğitimi Uygulama Süreci

2. Mültecilik ve Göç eğitimi nasıl uygulanmaktadır ve uygulamada karşılaşılan

sorunlara yönelik alınan eylem kararları nelerdir?

Mültecilik ve Göç Eğitimi Uygulaması Sonrasında

3. Mültecilik ve Göç Eğitimi sonrasında İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumları ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma desen araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel tercih edilmiştir. Yakınsayan paralel desenlerde nitel ve nicel veriler beraber toplanmakta ancak analizleri ayrı ayrı yapılmaktadır (Mazlum, 2017). Araştırmacı ihtiyaç analizi sırasında sınıflarında mülteci öğrenci, bulunan ve bulunmayan öğrencilerden nicel ve nitel verileri eş zamanlı toplamıştır. İkinci aşamada sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğrencilere yönelik hazırladığı beş haftalık "Mültecilik ve Göç Eğitimi"'nin tasarımını yapmıştır. Uygulama sırasında eylem araştırması yoluyla eğitimin uygulama aşamaları ve aksayan yönlerine müdahale ederek hem kendi araştırmacı notlarını hem ikinci gözlemci notlarını ve öğrenci ürünlerini inceleyerek nitel verileri toplamaya devam etmiştir. Eylem araştırması herhangi bir uygulayıcının uygulama sürecinde meydana gelen sorunları ortaya çıkarmaya ve bunları çözmeye yönelik veri toplama ve analizini içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören sınıfında mülteci öğrenci bulunan ve bulunmayan farklı okullardan 97 ilkokul 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. İstanbul ili kozmopolit yapısı, mülteci öğrencilere kolay ulaşılabilir olması sebebi ile araştırmacı tarafından seçilmiştir. İhtiyaç analizi sonrasında mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyi belirlenen çalışma grubu içerisinden, sınıflarında mülteci öğrenci bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencisi 24 kişi ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçüt, sınıflarında mülteci öğrenci bulunması ve 4. Sınıf seçilmesi ise, ilkokul 4. sınıflarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin veriliyor olması olarak belirlenmiştir. Araştırma eğitim verilen sınıf için dört aşamadan, eğitim verilmeyen sınıflar için iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada tüm öğrencilerin ihtiyaç analizi için yarı yapılandırılmış görüşme formu dağıtılmıştır. İkinci aşamada ise tüm öğrencilere ön-test için "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Üçüncü aşamada yalnız bir sınıfa öğrencilerin bilinçlenmesini sağlayacak beş haftalık "Mültecilik ve Göç" eğitimi verilmiştir. Eğitim alan öğrencilerin tutumlarındaki değişikliklerin incelenmesi amacıyla son test için "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği" tekrar uygulanmıştır. Eğitimin verildiği 28 kişilik sınıfın altısını mülteci öğrenciler oluşturmaktadır. Eğitim beş hafta boyunca 10 ders saatinde yapılmıştır. Araştırmayı iki araştırmacı yürütmüştür. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerine uygulanan "Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen nicel verilerin tamamı SPSS (26.0) paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için bağımsız örneklem t-Testi; öntest-sontest verilerinden elde edilen grup toplam puanlarının karşılaştırılması için ilişkili örneklem t-Testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu olan nitel verilerin analizlerinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda sınıfında mülteci olmayan öğrencilerin sınıfında mülteci olan öğrencilere yönelik tutum ölçeğinde daha fazla aritmetik ortalamaya sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıfında mülteci olmayan öğrencilerin tutumlarının daha yüksek puanda çıktığı görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda sınıfında mülteci bulunan öğrencilerin tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterilmediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğrencilerin kavramları bilen öğrencilerin kavramları bilmeyen öğrencilere göre daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sınıflarında mülteci öğrenci bulunmayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kavramları bilen öğrencilerin tutum puanlarının bilmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda verilen "Mültecilik ve Göç Eğitimi" ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir değişimin ortaya çıktığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mültecilik ve Göç Eğitimi, İlkokul öğrencileri, Mülteci, Göç, Göçmen, Eylem araştırması.

Kaynakça

Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası Hukukta ve Türkiye'de Eğitim Hakkı,* Legal Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul.

Bakar C. (2009). Göç ve Sağlık: Binlerce yıldır sona ermeyen yolculuğun sağlığaetkileri. Hemşirelik ve Ebelikte Kültürlerarası Yaklaşım Sempozyumu: Çanakkale, 43-49.

Birinci, N. (2003). "Cumhuriyetin 80.Yılında Milli Eğitim Üzerine Bir Bakış", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 44 (4), ss.1.

Bozan, M. A., Akçay, A. O. & Karahan, E. (2021). İlkokullarda Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Uyum Sürecinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi, 309-335. DOI: 10.37669

Mazlum, M. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemlerinin Belirlenmesi. *Route Educational& Social Science Journal.* 16, 1- 21.

MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html.

Mülteciler Derneği, "*Türkiye'deki Suriyeli Sayısı", e*rişim: 20 Mart 2022, https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi

Safi, S. (2018). *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi; İstanbu*l Vol. 17, Iss. 34, (Fall 2018): 31-63.

Türk Dil Kurumu. (2020). https://www.tdk.gov.tr/

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, A., Şanlı, E.& Gökalp, M. (2021). Türkiyede Suriyelİ Öğrencilerin OkulaUyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 471-496.

The Strategic Career Development to Choose STEMM Career after COVID-19 Pandemic

Gamze Sart

İstanbul Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

The development of career in Science, Technology, Engineering, Math, and Medicine (STEMM) is one of the most important agendas of the most educational institutions from K-12 grades to universities more than three decades (McNutt, & Castillo-Page, 2021). However, after COVID-19 Pandemic, the digital transformation has exponentially increased the demand in STEMM professionals and entrepreneurs than ever before (Datta & Nwankpa, 2021). Since the new global competition creates demand for STEMM careers, thousands of new graduated in STEMM careers are required to meet the growing need in STEMM fields. According to the U.S. Department of Labor's O*NET occupational database, there are eight STEMM disciplines: Chemistry, Computer Science, Engineering, Environmental Science, Geosciences (Earth Sciences, Life Sciences, Mathematics, and Physics and Astronomy (Albanesi & Kim, 2021; Peters-Burton, et. al., 2021). All these fields are becoming so strategic that the higher education curricula are not enough to meet the needs; therefore, the new strategies are needed to meet the needs at the K-12 level (Peters-Burton, et. al., 2021).

Additionally, in order to keep the competitive global economy among the world leaders, the governments need technological and innovative developments to benefit for their nations, regions, and even for the world (McLure, Koul, & Fraser, (2021). Hence, in all countries' educational system, there are different levels of efforts to improve and resolve this demand for STEMM careers. Even though there are different STEMM programs services from kindergarten to universities, there is not any well-developed career policy and strategy to understand the talents, competencies, and interests of the graduate students that can choose STEM career in the workforce (Karahan, Kara& Akçay, 2021). More importantly, most of the students have different good and bad experiences while they are moving through these grade levels. The personal experiences and factors play important roles in choosing or not choosing STEMM fields. When different influencing factors are analyzed, it is clearly seen that gender issue plays a very important role in guiding these students toward STEMM careers. In the well-structured K-12 system, the career pipeline is the most effective one rather than the higher education. Within the STEMM career pipeline, the specific grades are more effective than the other grades, including the demographics of students in this career pipeline. Furthermore, the educational system is also not so updated for those need really good STEMM education. Those who have access to STEMM education should be educated even reeducated in the coming grades advanced education programs, mentoring programs, extracurricular activities, science fairs, and competitions for jobs that are changing so quickly, or very innovative jobs that are just being created in response to technological changes (Appel, Tillinghast & Mansouri, 2021).

In this research study, the career decisions of the students with different demographics in different grades was analyzed to understand which grades were important and which demographic factors were strategic in choosing STEMM career. While analyzing these issues, it was also important to explore other hidden factors in choosing STEMM career, especially after the intensive usage technologies and social media during the COVID-19 Pandemic. In order to develop the new talent pipeline in STEMM career, the roles of government, local government, educational institutions from kinder garden to universities, non-profit organizations and private sectors are also taken into consideration in order to meet the growing needs for well-developed and much stronger STEMM capabilities. More critically, in this study, it is also very important to define which factors are important to develop better diversity, equity, and inclusion (DEI) to engage more students in STEMM careers while empowering and encouraging them to gain better competencies (Peixoto, et. al., 2018; Leibnitz, et. al., 2022).

Yöntem

To conduct critical analyses, the quantitative and qualitative research had been organized by giving first a general online survey for high school students (1,516), who were attending different high schools in Istanbul, Turkey. The students were chosen through the Internet groups. After having enough documents related to their high schools and their demographic backgrounds, the researcher sent the survey questions online. Then, the detailed and clustered research data from the survey were collected in order to create a three different focus group interviews (Nyumba, et al., 2018) with the 36 students by using Zoom. All the group and personal sessions were recorded after taking consents from the participants. In each group, there were 12 students (female n=6; male n=6). Each group had different demographic background. The first group had better economic status with better socio-cultural background, parental education, school connectedness, and individual socio-cultural and educational resources: they knew STEM education, and they had been properly

practicing (Gerra, et al., 2020). The second group had fluctuated economic status with changing socio-cultural background, including high number of siblings, migrated families, and gender biased cultures: they knew STEM education, and they could not really be practicing (Brettell, 2021). The third group had low level economic status with very changing socio-cultural background, including those whore are just migrated due to war and other reasons: they did know really STEM education, and they were not practicing. In this mixed-methods research project, both SPSS (Purwanto, et al., 2021) and NVivo (Jackson, & Bazeley, 2019) were strategically used to understand deeply the personal experiences and personal factors, even the confidential ones that play important roles in choosing or not choosing STEMM fields. Additionally, which demographic factors, including gender, minority, ethnicity, and even migration play important roles was critically studied. Finally, what kinds of developments and improvements were needed for better diversity, equity, and inclusion (DEI) to engage more students in STEMM career was deeply understood.The research study had showed that the career decisions of the students changed according to their demographics in different grades. The most important grades were 9th and 10th grades rather than 11th and 12th grades. According to participants who attended focus groups interviews had clearly mentioned that 5th, 6th, 7th, and 8th grades were more even important than high school grades since they felt or they did not feel confident in STEMM fields.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As the students had clarified that the High School Entrance Exam played important roles in their self-confidence while choosing STEM fields and STEMM career. Even though the achievements in the school affected their decisions in STEMM Career, their decisions were affected by the role models, such as the owners of Biontech, in the social media and even their technological interests, such as Blockchain, Gaming, and Cybersecurity, on the Internet during the COVID-19 Pandemic. It was no doubt that since the first group had better economic status with better socio-cultural background,parental education, school connectedness, and individual socio-cultural and educational resources, they had already chosen STEMM career. The second group, who had fluctuated economic status with changing socio-cultural background knew STEM education, were not able to choose STEM career because they did not have enough competencies. The third group who had low level economic status with very changing socio-cultural background were excluded from STEM career. To develop the new talent pipeline in STEMM career, the governments, local government, educational institutions, non-profit organizations, and private sectors should take precautions to develop better diversity, equity, and inclusion (DEI).

Anahtar Kelimeler: Career Development, STEMM, STEMM Career, Future of the Jobs, Jobs of the Future, Role of Higher Education, Innovation, Competencies, Talents, Interests

Kaynakça

Albanesi, S., & Kim, J. (2021). Effects of the COVID-19 recession on the US labor market: Occupation, family, and gender. Journal of Economic Perspectives, 35(3), 3-24.

Appel, D., Tillinghast, R. C., & Mansouri, M. (2021, March). Identifying Positive Catalysts in the STEM Career Pipeline. In 2021 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC) (pp. 132-139). IEEE.

Brettell, C. B. (2021). Gender and culture of migration. In Handbook of Culture and Migration. Edward Elgar Publishing. Datta, P., & Nwankpa, J. K. (2021). Digital transformation and the COVID-19 crisis continuity planning. Journal of Information Technology Teaching Cases, 11(2), 81-89.

Gerra, G., Benedetti, E., Resce, G., Potente, R., Cutilli, A., & Molinaro, S. (2020). Socioeconomic status, parental education, school connectedness and individual socio-cultural resources in vulnerability for drug use among students. International journal of environmental research and public health, 17(4), 1306.

Jackson, K., & Bazeley, P. (2019). Qualitative data analysis with NVivo. Sage.

Karahan, E., Kara, A., & Akçay, A. O. (2021). Designing and implementing a STEM career maturity program for prospective counselors. International Journal of STEM Education, 8(1), 1-16.

Leibnitz, G. M., Gillian-Daniel, D. L., Greenler, R. M. C. C., Campbell-Montalvo, R., Metcalf, H., Segarra, V. A., ... & Sims, E. L. (2022). The inclusive professional framework for societies: changing mental models to promote diverse, equitable, and inclusive STEM systems change. Frontiers in Sociology, 6, 784399.

McLure, F. I., Koul, R. B., & Fraser, B. J. (2021). Gender differences among students undertaking iSTEM projects in multidisciplinary vs unidisciplinary STEM classrooms in government vs nongovermnment schools: Classroom emotional climate and attitudes. Learning Environments Research, 1-21.

McNutt, M., & Castillo-Page, L. (2021). Promoting diversity and inclusion in STEMM starts at the top. Nature medicine, 27(11), 1864-1865.

Nyumba, O., Wilson, T., K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in cons

Peixoto, A., González, C. S. G., Strachan, R., Plaza, P., de los Angeles Martinez, M., Blazquez, M., & Castro, M. (2018, April). Diversity and inclusion in engineering education: Looking through the gender question. In 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 2071-2075). IEEE.

Peters-Burton, E. E., Padmanabhan Seshaiyer, S. R., Burton, J. D. P., & Johnson, C. C. (2021). 7 The STEM Road Map for Grades. STEM Road Map 2.0: A Framework for Integrated STEM Education in the Innovation Age.

Purwanto, A., Asbari, M., Santoso, T. I., Sunarsi, D., & Ilham, D. (2021). Education Research Quantitative Analysis for Little Respondents: Comparing of Lisrel, Tetrad, GSCA, Amos, SmartPLS, WarpPLS, and SPSS. Jurnal Studi Guru Dan Pembelajaran, 4(2).

The Lack of Information about Career Options in Career Decisions: Case of Turkish University Students

Gamze Sart
İstanbul Üniversitesi

Ayşe Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

In the age of technology and digitalization, most of the people, particularly the young ones have critical struggles in deciding right career path, particularly during and after the COVID-19 Pandemic (Park & Kang, 2022). On the other hand, the needs of the digital world had exponentially been growing, and most of the industries need to attract more talents. More importantly, the career decision struggles have been seen for decades and have not been properly solved. It is no doubt that making career decisions is one the most important decisions that people, particularly the young ones, make during their lifetime (Gati & Kulcsar, 2021). This decision, however, has become more complex and sophisticated in the twenty-first century so that many individuals do now know how to behave and experience difficulties in making right decisions (Neuenschwander & Hofmann, 2021). Additionally, most of the young people do not really accept the working conditions and career pathways that their parents have (Jemini-Gashi, Duraku & Kelmendi, 2021). Furthermore, the technological changes and transformation in the world of job work have exponentially increased the complexity of the decision making process since the young people do not have enough opportunities to explore career alternatives and choices (Rani, et al., 2021).

The studies show that the young people have also lack of competencies to meet the needs of the future of the job (Kipper, et al., 2021). Before the COVID-19 Pandemic, even though the youth of today had been intensively surrounded by different digital technologies, they were not really equipped and involved with these digital technologies. Additionally, during the COVID-19 Pandemic and after COVID-19 Pandemic, the needs of the digital world have exponentially been growing; therefore, they need to attract more talents than ever before while promising rich future for many young people (Akhter, et al., 2021). Furthermore, although they are forced to engage urgently to these new technological transformations, they do not feel that they are ready for these new jobs. Hence, the career decision process has become even more complex than ever before.

In helping the youth, it is also seen criticism about the decision theories that are "too cognitive" since most of the young people have personal and hidden agendas that they are not mentioned in these assessments. Therefore, in the coming decades, it is very important to engage non-cognitive strategies into the career decision-making process (Drosos, et al., 2021). In other words, the need of career guidance and counseling will be increased than ever before to understand deeply the needs of the young people in their career making process by improving and adapting new approaches and application in career guidance and counseling (Gati, Levin & Landman-Tal, 2019).

When the university students' experience have been analyzed after the COVID-19 Pandemic, it is seen that their situation have become even more stressful because of the unknown future and lack of information about career options (Padron, et al., 2021). They are the generation in transition that they have met with new work condition, like remote working, and new approaches in job applications, like online assessments and Zoom interviews (Wang, et al., 2021). While managing their academic lives online, even their personal relationships, they have to cope with the changing conditions of entering into the highly competitive job market (Dos Santos, 2021). For that reason, most of the university students have concerns about their careers and employment, which create mental health problems and decrease their quality of life, happiness, and life satisfaction (Park & Kang, 2022).

Yöntem

To understand the situation of the university students in Turkey, a qualitative research study had been decided to understand deeply the challenges of the university student in Turkey from the perspective of the lack of information about career options in the university students' career decisions. Hence, the lack of information about career options in the university students' career decisions were critically analyzed among the university students (n = 35), who were going to be graduated in a year and in two years. There were 18 female students and 17 male students who had severe indecisiveness in their career making process as they had pointed out. These students were chosen through the lessons that they were taking in the Fall Semester of 2021. After having consent from the students, the demographic backgrounds were asked online.

Rather than using assessments and surveys, the semi structured interviews were purposely chosen to understand the hidden agendas and personal struggles of the participants. By using the specific 15 semi-structured interview questions in the virtual meetings, the data were collected and recorded in the Zoom to listen to again and to ask much more personal questions to the participants. After the data were collected from the interviews, they were clustered related to the three major questions and analyzed under NVivo system. In these virtual meetings, the 5 qualitative research questions were systematically designed under the three important main subjects to understand deeply the main reasons of the lack of information about career options in the university students' career decisions: 1) What are the main reasons of the lack of information about career options of the university students' career decisions 2) What are the main impacts of the lack of information about career options on the university students' career decisions? 3) How the lack of information about career options can be decreased to improve the university students' career decisions

After conducting virtual meetings to ask 15 semi-structured interview questions, the detailed and clustered research data were collected in order to answer the three important main subjects to understand deeply the main reasons of the lack of information about career options in the university students' career decisions. Furthermore, which demographic factors of the university students were critical was also strategically analyzed in order to understand deeply the impacts of the lack of information about career options on the university students' career decisions.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

After the data are analyzed under the three main research questions, the results have showed to answer the first question, the participants have mentioned the main reasons of the lack of information about career options are the lack of the university industry partnerships about their fields, so they do not have any idea about the needs of the career options to meet the needs. Additionally, they do not know about the future of their industries; hence, they do not have any plan about the future as the career options. The results have also critically showed to answer the second research question:most of the participants have career indecision and confusion while dealing with symptoms of depression, experiencing emotional distress, and having dysfunctional career thoughts and occupational indecision. The results have clarified to answer the third research question, "How the lack of information about career options can be decreased to improve the university students' career decisions?" The participants need a mentoring system in order to help them at the beginning of their career process. Some of them have mentioned the importance of the career offices in which they have the feeling of the belonging.

Anahtar Kelimeler: Career Counseling, Career Options, Career Decisions, Career Offices, University Students, Higher Education, Industry 4.0, Digitization, Career Development

Kaynakça

Akhter, N., Ali, M. S., Siddique, M., & Abbas, R. (2021). Exploring the Role and Importance of Career Counselling in Developing Awareness of Graduate Students' Career Choices during Corvid 19. *Multicultural Education*, *7*(11).

Dos Santos, L. M. (2021). The relationship between workforce sustainability, stress, and career decision: A study of kindergarten teachers during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *13*(20), 11521.

Drosos, N., Theodoroulakis, M., Antoniou, A. S., & Rajter, I. C. (2021). Career Services in the Post-COVID-19 Era: A Paradigm for Career Counseling Unemployed Individuals. *Journal of employment counseling*, *58*(1), 36-48.

Gati, I., Levin, N., & Landman-Tal, S. (2019). Decision-making models and career guidance. In *International handbook of career guidance* (pp. 115-145). Springer, Cham.

Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, *126*, 103545.

Jemini-Gashi, L., Duraku, Z. H., & Kelmendi, K. (2021). Associations between social support, career self-efficacy, and career indecision among youth. *Current Psychology*, *40*(9), 4691-4697.

Kipper, L. M., Iepsen, S., Dal Forno, A. J., Frozza, R., Furstenau, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. *Technology in Society*, *64*, 101454.

Neuenschwander, M. P., & Hofmann, J. (2021). Career decision, work adjustment, and person–job fit of adolescents: Moderating effects of parental support. *Journal of Career Development*, 0894845321995960.

Padrón, I., Fraga, I., Vieitez, L., Montes, C., & Romero, E. (2021). A study on the psychological wound of COVID-19 in university students. *Frontiers in psychology*, *12*, 9.

Park, J. H., & Kang, S. W. (2022, April). College Life Adjustment, Life Stress, Career Barriers, and Career Decision-Making Self-Efficacy of College Students Who Have Experienced COVID-19 in South Korea. In Healthcare (Vol. 10, No. 4, p. 705). MDPI.

Rani, U., Kumar Dhir, R., Furrer, M., Gőbel, N., Moraiti, A., & Cooney, S. (2021). World employment and social outlook: the role of digital labour platforms in transforming the world of work.

Wang, B., Liu, Y., Qian, J., & Parker, S. K. (2021). Achieving effective remote working during the COVID-19 pandemic: A work design perspective. *Applied psychology*, *70*(1), 16-59.

Rutin Olmayan Problem Çözmede Üstbilişin İncelenmesi: Çoklu-Yöntem Görüşme Tekniği

Fatmanur Akşan Selçuk — MEB

Betül Barut — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin verilen bir görevi başarılı bir şekilde tamamlarken benzer bir görev ile karşılaştıklarında bilgiyi transfer edememelerinin öğrencilerin sadece derse olan tutum, ilgi ve başarısı ile açıklanamaması, üstbiliş ile ilgili alanyazın açığının farkına varılmasına zemin hazırlamış ve üstbiliş araştırmalarına olan ilgiyi artırmıştır (Brown, 1987). Üstbilişin matematik eğitiminde özellikle problem çözme ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Problem çözme ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar başarılı problem çözücülerin üstbiliş farkındalığının yüksek düzeyde olduğunu ve stratejileri etkin olarak kullanabildiği ortaya koymuştur (Carr, Alexander ve Bennett, 1994; Özsoy ve Ataman, 2009; Pilten, 2008; Pressley ve Harris, 2009). Üstbilişin problem çözme performansı ve matematik başarısı arasındaki sıkı bağ, üstbilişe matematik öğretim programlarında özel olarak yer verilmesini sağlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

Alanyazında bilişötesi veya yürütücü biliş olarak da isimlendirilen üstbiliş ile ilgili araştırmaların öncüsü olan Flavell (1979) üstbilişi, bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş olarak tanımlamaktadır. Flavell'in (1979) üstbiliş terimi tanımlamasından ve üstbilişin bileşenlerini ortaya koymasından sonra bu olgu ile ilgili farklı modeller ortaya atılmıştır (Brown, 1987; Schraw ve Moshman, 1995). Brown (1987) üstbilişi, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Biliş bilgisi, bellek, düşünme süreci ile ilişkilidir, bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgi toplamı biliş bilgisini oluşturmaktadır. Schraw ve Moshman (1995) üstbilişi Brown'un (1987) modelinde olduğu gibi biliş bilgisi ve biliş düzenlenmesi olarak iki ana kategoriye ayrılmıştır. Wilson (2001) bu geliştirilen modellerin sadece biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde iki bileşeni dikkate almasını eleştirmiş ve üstbiliş ile ilgili daha geniş modellerin öğrencilerin üstbilişlerini nasıl kullandığını açıklamada daha faydalı olacağını savunmuştur. Böylece, Wilson (2001) ve Wilson ve Clarke (2004) üstbilişi düşünme süreçleri ile ilgili farkındalık, bireysel değerlendirme ve bu düşünme süreçlerini düzenlemeden oluşan üç bileşenli bir model olarak kavramsallaştırmıştır.

Problem çözme ile ilgili araştırmalarda üstbilişi değerlendirmek için sesli düşünme (Kramarski ve Maverech, 2003), klinik görüşme (Schoenfeld, 1985), problem çözme günlükleri (Hensberry ve Jacobbe, 2012), eşzamanlı araştırma (Ericsson ve Simon 1980) kullanılan yöntemlerden bazılarıdır. Wilson ve Clarke (2004) problem çözme sürecinde üstbilişin değerlendirilmesi için tek tip ölçüm yöntemi kullanmanın üstbilişi tam yansıtmadığını vurgulamış, karşılaştırma imkanı tanımadığını eleştirmiş ve problem çözme süreçlerini yansıtıcı çoklu yöntemlerin kullanılmasını önermiştir. Bu bağlamda, Wilson (2001) ve Wilson ve Clarke (2004) üstbilişin izlenmesi ve değerlendirilmesi için geliştirilen yöntemlere yapılan eleştirileri temel alarak öğrencilerin matematiksel üstbiliş süreçlerini değerlendiren Multi-Method Interview (MMI) ismini verdikleri bir teknik geliştirmiştir. Dilimize Çoklu-Yöntem Görüşme Tekniği (ÇYGT) olarak çevirdiğimiz bu teknik, öz-bildirim ve sesli düşünme tekniğini içeren problem-tabanlı klinik görüşme, gözlem ve sesli ve görüntülü kayıt gibi süreçleri içermektedir. Klinik görüşmenin temel özelliği problem çözme süreci tamamlandıktan sonra öğrencinin düşünme süreçlerini yeniden yapılandırdığı eylem kartlarını sıralama yöntemini içermesidir. Bunun için üzerinde üstbilişsel eylem cümlelerinin yazıldığı 14 eylem kartı kullanılmıştır ve her bir eylem kartı üç üstbilişsel fonksiyon ile ilişkilendirilmiştir. Wilson ve Clarke'ın (2004) tekniğinde yer alan problem-tabanlı klinik görüşmenin sesli ve görüntülü kaydı da öğrencilerin oluşturdukları kart sıralamasının geçerliliğinin sağlanmasında kullanılmıştır. Klinik görüşmede sesli düşünme tekniği ile problemi çözen ve sonrasında eylem kartlarını sıralayan öğrencinin sesli ve görüntülü kaydı kullanılarak öğrencinin ilk oluşturduğu kart sıralaması üzerine tekrar düşünmesi ve böylece sürecin doğru bir şekilde yansıtılması amaçlanmıştır (Wilson ve Clarke, 2004). Bu tekniği geliştiren matematik eğitimcileri öğrencilerin matematiksel üstbiliş süreçlerini değerlendiren bu tekniğin geçerliliğinin arttırılması ve bir araştırma aracı olarak kullanılabilmesi için farklı ülkelerden öğrenciler ile uygulanması için öneride bulunmuştur. Bu çalışmada ülkemizde daha önce kullanılmamış bu tekniği uygulayarak ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme sürecinde üstbilişlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan matematik problemlerini çözme sürecindeki üstbilişleri ÇYGT kullanılarak ortaya koymaya çalışan bu çalışmanın ülkemizdeki matematik eğitimi araştırmacılarına hem bu tekniğin tanıtılmasına fayda sağlayacağı hem de üstbiliş ve problem çözmeyi odağına alan bilimsel araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada açıklayıcı nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Marshall ve Rossman, 2010). Gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen katılımcılar, Gaziantep ilinde araştırmacının kolay ulaşabileceği bir devlet ortaokulunda öğrenim gören iki

tane altıncı sınıf, bir tane yedinci sınıf olmak üzere olmak üzere üç öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere Gönüllü Katılım Formu ve velilerine de Veli Onay Formu verilmiştir.

Öğrencilerin üstbilişlerini incelemeye yönelik araştırmalar genellikle rutin olmayan problemleri tercih etmektedirler. Rutin olmayan problemler öğrencileri düşünmeye sevk ederek üstbiliş davranışlarını gözlenebilir hale getirebilir (Fortunato, Hecht, Kerr Title ve Alvarez, 1991). Bu nedenle Wilson'un (2001) çalışmasında kullandığı gibi bu çalışmada da öğrencilerin seviyelerine uygun olan üç tane rutin olmayan problem seçilmiştir.

Wilson'ın (2001) oluşturduğu eylem kartları hem araştırmacılar hem de bir İngilizce öğretmeni tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra yapılan çeviriler karşılaştırılarak her bir eylem kartı için en uygun çeviriye karar verilmiştir. Bu 14 eylem kartından 5 tanesi *Farkındalık* (örneğin, "Önceden bildiklerimi düşündüm"), 5 tanesi *Düzenleme* (örneğin, "Çözüm için bir plan yaptım") ve 4 tanesi de *Değerlendirme* (örneğin, "Çalışmamı kontrol ettim") bileşenleri ile ilgilidir.

Görüşmeler araştırmacı tarafından okul ortamında yapılmıştır. Görüşmenin başında her bir öğrencinin görüşme sürecine ve tekniğe uyum sağlaması ve kendini rahat hissetmesi için öğrenciye sesli düşünme, eylem kartlarının kullanılması, görüntü kaydının izlenerek sıralanan üstbilişsel eylemlerin kontrol edilmesi gibi süreçler tanıtılmıştır. Bu aşamadan sonra öğrenciye rutin olmayan problem, boş bir kağıt, kalem ve problemi çözmesine yardımcı olabilecek materyaller verilerek sesli düşünme tekniği ile çözmesi istenmiştir. Bu süreçte öğrenciye hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrenci problemi çözdükten sonra, öğrenciye eylem kartları verilerek problem çözerken düşündüğü ve yaptığı eylemleri bu kartlar aracılığı ile sıralaması istenmiştir. Öğrenciye bu süreçte bir kartı birden fazla kullanabileceği ve eğer yaptığı ve düşündüğü verilen kartlarda yoksa kendisine verilen boş kartlara farklı bir ifade yazabileceği de söylenmiştir. Öğrenci kartları sıraladıktan sonra sıralama öğrenciye okunacak ve değişiklik yapmak isteyip istemediği sorulacaktır. Daha sonra öğrenciden problemi çözerken kaydedilen videoyu izleyerek süreci tekrar düşünmesi ve yaptığı kart sıralamasının doğru olup olmadığını kontrol etmesi istenmiştir. Görüşme sürecinin başından itibaren araştırmacı gözlem notları almıştır. Bu notlar, öğrencinin kartları sıralayarak yapılandırdığı üstbilişsel fonksiyonların doğrulanması için kullanılmıştır. Bu süreci içeren görüşmeler her bir öğrenci yaklaşık birer hafta ara ile farklı problemler kullanılarak üç kez yürütülmüştür. Üç öğrenci ile üçer kez yürütülen toplam 9 problem-tabanlı görüşmenin her biri yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Problem-tabanlı klinik görüşmeler tamamlandıktan sonra her bir öğrencinin her bir klinik görüşme sonunda oluşturduğu bilişsel eylemlerin ve üstbiliş fonksiyonlarının sıralaması ve örüntüsü analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin oluşturduğu bilişsel ve üstbilişsel fonksiyonların sıralamaları ve örüntülerinin betimsel analizi, sıralamalarda ve örüntülerde hem öğrenciden öğrenciye hem de problemden probleme farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, görüşmelerden elde edilen dokuz sıralamanın üç tanesinin *Farkındalık*, dört tanesinin *Değerlendirme* ve iki tanesinin de *Düzenleme* fonksiyonu ile başladığı görülmüştür. Ayrıca, dokuz görüşmeden sekizinin *Değerlendirme* fonksiyonu ile bittiği gözlenmiştir. Tüm sıralamalar dikkate alındığında seçilen eylem kartlarının sırasıyla *Değerlendirme* (yaklaşık %45), *Düzenleme* (yaklaşık %30) ve *Farkındalık* (yaklaşık %25) fonksiyonlarına ait olduğu görülmüştür. Bazı öğrenciler kendilerine verilen boş kartları kullanarak verilen eylemlerden daha farklı eylemler yazmışlardır. Bu eylemler, üstbilişsel fonksiyonların tanımları dikkate alınarak uygun fonksiyona dahil edilmiştir. Örneğin, "Soruyu tekrar okudum" eylemi *Değerlendirme* fonksiyonu olarak sınıflandırılmıştır. Bunun yanında bazı öğrencilerin "Çizim yaptım", "Topladım" "Sayıları çarptım" şeklindeki ifadeleri de *Biliş* sınıflandırılmasına dahil edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme sürecinde gerçekleştirdikleri eylemlerin bazılarının diğerlerine göre daha fazla kullanıldığı gözlenmiştir. Örneğin, "Çözüm için plan yaptım", "Çalışmamı kontrol ettim" ve "Çözüm için yaptıklarımın işe yarayıp yaramadığını düşündüm" gibi üstbilişsel eylemlerin diğer eylemlere göre daha çok gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı problemleri çözmede kullandıkları üstbilişsel fonksiyonların sıralamaları ve örüntüleri ve aynı zamanda problemde doğru sonuca ulaşma durumları da dikkate alınarak daha detaylı analizler yapılmış ve ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Rutin olmayan problem çözme, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Weinert. F. and Kluwe, R. (Eds.) In Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Carr, M., Alexander, J., and Bennett, T. F. (1994). Metacognition and mathematics strategy use. *Applied Cognitive Psychology*, 8(6), 583-595.

Ericsson, K. A. and Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215–251.

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911.* doi:10.1037/0003-066x.34.10.906

Fortunato, I., Hecht, D., Kerr Title, C., and Alvarez, L. (1991). Metacognition and problem solving. *The Arithmetic Teacher*, 39 (4), 38-40. http://www.jstor.org/stable/41195004 adresinden edinildi.

Hensberry, K. K. R. and Jacobbe, T. (2012). The effects of Polya's heuristic and diary writing on children's problem solving. *Mathematics Education Research Journal,* 24(1), 59–95.

Kramarski, B. and Maverech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and meta-cognitive training. *American Educational Research Journal*, 40, 281-310.

Marshall, C. and Rossman, G. B. (2010). Designing qualitative research (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

MEB (2018). İlköğretim Kurumları Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara.

NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, Va. NCTM.

Özsoy, G. ve Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 69-83.

Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pressley, M. and Harris, K. R. (2009). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. *Journal of Education*, 189(2), 77-94. http://dx.doi.org/10.1177/0022057409189001-206 adresinden edinildi.

Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical problem solving. Orlando: Academic Press.

Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). *Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351–371.* doi:10.1007/bf02212307

Wilson, J. (2001). Assessing metacognition. Unpublished doctoral thesis. Victoria: The University of Melbourne Department of Science and Mathematics Education.

Wilson, J. ve Clarke, D. (2004). Towards the modelling of mathematical metacognition. *Mathematics Education Research Journal*, 16(2), 25–48.

Matematik Ağırlıklı STEM Modül Uygulama Sürecinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütme Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Yunus Emre Sivri
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Muhammet Arican
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Çetin Kürşat Bilir
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda daha da karmaşıklaşan gerçek yaşamda düşünme, olaylar arasında bağ kurma, tahminlerde bulunma ve problem çözme gibi birçok becerinin öneminin arttığı görülmektedir (Akgündüz vd., 2015). Bu beceriler ile ilişkili olan ve öğrencilerde geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden birisi orantısal akıl yürütmedir. Orantısal akıl yürütmenin öneminin nedenlerinden birisi 21. yüzyıl gerçek yaşamında çeşitli alanlarda kullanılmasıdır (Duatepe vd., 2005). Yemek tarifleri, ilaçlama, alışveriş yapma, arazi ölçümleri ve hız gibi durumlar orantısal akıl yürütme becerisinin gerçek hayattaki kullanımına örnek olarak gösterilebilir (Ünsal, 2009).

Orantısal akıl yürütme, günlük yaşamdaki öneminden ve disiplinler arası kullanımından dolayı uluslararası araştırmalarda ve eğitim programlarında öğrenci başarısını değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Arican, 2019b). Bu nedenle, öğrencilerde orantısal akıl yürütmenin geliştirilmesinin önemi pek çok çalışmada belirtilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde orantısal akıl yürütme becerisi ile ilgili çalışmalarda (örn: Adak ve Aliustaoğlu, 2020; Arican, 2019a; Çelik ve Özdemir, 2011) öğrencilerin oran ve orantı kavramlarını anlamada ve orantısal durumları orantısal olmayan durumlardan ayırt etmede zorlandıkları belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar genellikle öğrenci zorluklarını belirlemeye yönelik olup, karşılaşılan zorluklarının giderilmesine ve öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişimine yönelik az sayıda çalışma mevcuttur (örn: Arican ve Özçakır, 2020; Küpçü, 2012).

Orantısal akıl yürütmenin matematik disiplini dışında da birçok disiplinde (örn: fen ve teknoloji, sosyal bilgiler) kullanıldığı bilinmektedir (Çeken ve Ayas, 2010). Bu sebeple, öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerini adını fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin baş harflerinden alan STEM eğitimi yaklaşımı bağlamında ele almanın karşılaşılan öğrenme zorluklarının giderilmesinde ve öğrencilerde daha anlamlı öğrenmeler oluşturmada etkili çözüm yolları sunacağını düşünmekteyiz. STEM eğitimi yaklaşımı kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların genellikle fen bilimlerini merkeze aldığı ve matematiği geri planda bıraktığı görülmektedir. Bu eksiklik, matematiğin diğer STEM disiplinlerinden daha öncelikli ele alındığı öğretim modüllerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerini geliştirmek amacıyla farklı disiplinleri bütünleştiren ve matematik eğitimini ön planda tutan matematik ağırlıklı bir STEM modülü (MA–STEM–M) (Yılmaz Bilir, 2021) geliştirilmiştir. MA–STEM–M, Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) basamakları takip edilerek geliştirilmiş olup oran-orantı, eğim ve basit makineler konularını içermektedir.

Bu çalışmanın amacı, MA–STEM–M'nin yedinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişimine etkisini incelemektir. Bunun için deney ve kontrol olmak üzere iki grupta öğretim yapılmıştır. Deney grubuna MA–STEM–M kullanılarak öğretim yapılmış, kontrol grubuna ise normal öğretim uygulanmıştır.

Bu çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Matematik ağırlıklı STEM modül uygulama süreci yedinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişimine nasıl etki etmiştir?
2. Matematik ağırlıklı STEM modül uygulama süreci yedinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme ile ilgili karşılaştıkları zorlukları gidermeye nasıl etki etmiştir?

Yöntem

Sadece nicel veya sadece nitel araştırma tasarımı kullanmak araştırmanın amacına ulaşmasını zayıflatacağı için bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma 2021–2022 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Örneklem ortaokulda bulunan yedinci sınıf seviyesinde 16 deney ve 23 kontrol olmak üzere 39 öğrencidir. Öğrenciler iki şubede rastgele dağılmış şekilde eğitim görmektedirler. Şubelerden biri deney grubu olarak rastgele seçilmiştir ve diğer şube kontrol grubu olmuştur. Örneklem grubu seçiminde uygun örneklem yöntemi takip

edilmiştir. Bu seçimin nedeni evren elemanlarından hepsine ulaşmanın ve uygulamanın imkânsız olduğu bir durumun mevcut olmasından dolayıdır.

Veri toplama sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişiminin öğretim süreci sonunda değişimini incelemek Arican (2019) tarafından geliştirmiş ‘‘orantısal akıl yürütme testi’’ ön-test ve son-test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Deney grubunda MA–STEM–M'nin karşılaşılan zorlukların giderilmesindeki etkisini araştırmak için Mühendislik Not Defteri (MND) ve kamera ve ses kayıt cihazları kullanılmıştır. MND, MA–STEM–M sürecinde öğrencilerin notları, çizimleri ve planlamaları gibi yaptıkları her şeyi yazdıkları ve not aldıkları defterdir.

Öğrencilerin orantısal akıl yürütme testine verdikleri cevaplar SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan nitel verilerin analizinde ise video ve ses kayıtları transkript edilmiş ve MND'ler ile birlikte içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yirmi birinci yüzyılda çeşitli disiplinlerde kullanılan ve gerçek yaşamdaki önemi bilinen orantısal akıl yürütme becerisinin gelişimi için MA–STEM–M yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ön-test sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(37) = .543$, $p = .590$). Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(15) = -4.284$, $p = .001$). Kontrol grubunun son-test ortalamasında artış olsa da, ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(22) = -1.327$, $p = .198$). Diğer taraftan, çalışma sonunda her iki grubun son-test sonuçları deney grubu lehine anlamlı bir değişim bulunmuştur ($t(37) = -3.733$, $p = .001$). Bu nedenle, MA–STEM–M uygulaması öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişimine anlamlı bir etkisi olmuştur.

Nitel gözlem sürecinde öğrencilerden kamera, ses kayıt cihazları ve MND kaynakları kullanılarak elde edilen veriler analiz edilerek orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişimi MA–STEM–M uygulama sürecinde gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerde, deney grubu öğrencilerinin sorgulama, tartışma ve araştırma gibi çeşitli beceriler neticesinde orantısal akıl yürütme becerilerinde anlamlı gelişmeler meydana geldiği gözlenmiştir. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve bununda yaşadıkları zorlukların giderilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Oran, Orantı, Orantısal Akıl Yürütme, STEM Eğitimi Yaklaşımı

Kaynakça

Adak, B., ve Aliustaoğlu, F. (2020). An investigation of 7th grade students' misconceptions about proportion ratio. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 1*(1), 55-74.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu.* İstanbul: Scala Basım.

Arican, M. (2019a). Preservice mathematics teachers' understanding of and abilities to differentiate proportional relationships from nonproportional relationships. *International Journal of Science and Mathematics Education, 17*(7), 1423–1443.

Arican, M. (2019b). A diagnostic assessment to middle school students' proportional reasoning. *Turkish Journal of Education, 8*(4), 237–257.

Arican, M., & Özçakir, B. (2021). Facilitating the development of Preservice teachers' proportional reasoning in geometric similarity problems using augmented reality activities. *Education and Information Technologies, 26*(2), 2327-2353.

Çeken, R., ve Ayas, C. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji ile sosyal bilgiler ders programlarında oran ve orantı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(3), 669-679.

Çelik, A., ve Özdemir, E. Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 1–11.

Duatepe, A., Çıkla, O. A., & Kayhan, M. (2005). Orantısal akıl yürütme gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 73–81

Ünsal, A. (2009). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin başarı, tutum ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi: Bolu ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Küpcü, A. R. (2012). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin orantısal problemleri çözme başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),13*(3), 175-206.

Yılmaz Bilir, E. (2021). *Matematik ağırlıklı bir STEM modülünün geliştirilmesi ve modüle yönelik görüşlerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

2017-2022 Yılları Arasında Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Betimsel Analizi

Ahsen Filiz — Balıkesir Üniversitesi

Hasibe Sevgi Moralı — Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitimi, hızla gelişen ve değişen dünya içerisinde dönüşüm geçiren bir alandır. Özgün çalışmaların sayısı hızla artmakta, her geçen gün yeni alt çalışma alanları eklenmekte ve gelişmektedir. Bu nedenle, matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların derlenmesi, sınıflandırılması, sonuçlarının benzer ve farklılıkları açısından yorumlanması, alanda çalışan araştırmacılara perspektif sunacak, alana katkı yapmalarında yol gösterici olacak ve çalışmaların niteliğini arttıracaktır. Bu amaçla, bu çalışmada, 2017-2022 yılları arasında matematik eğitimi alanında yayınlanmış olan tezler incelenerek matematik eğitimi araştırmalarına bir çerçeve çizmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada matematik eğitimi alanında yapılmış olan araştırmalar, yıllara göre dağılım, öğrenme alanı, sayı bakımından üniversitelere göre dağılım, araştırma deseni, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi gibi kategorilere ayrılarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde belirli bir konuda yayınlanmış olan nitel ve nicel çalışmalar her açıdan incelenmektedir. Bu çalışmada da 2017-2022 yılları arasında matematik eğitimi alanında yayınlanmış olan tezler incelenerek alan yazındaki çerçeve ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Örneklem grubu 2017-2022 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılmış olan Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişebilen yüksek lisans ve doktora tezleridir. Çalışmada örneklem evreni en iyi temsil edecek büyüklükte seçilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplam 570 çalışmadan incelenmiş olan 300 çalışmada nicel veriye daha çok yer verilmektedir. Araştırma sonucunda matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların yayın türüne göre yüksek lisans tezlerinin sayı bakımından daha fazla olduğu ve örneklem türünün çoğunlukla ortaokul düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca veri analiz yöntemi olarak matematik eğitimi çalışmalarına bakıldığında frekans, yüzde ve t testinin ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmalarda tercih edilen örneklem büyüklüğü 10-100 arasındadır. Veri toplama aracı olarak araştırma deseni nicel olan verilerde anket ve ölçekler, araştırma deseni nitel olan verilerde ise görüşme formlarına daha sık rastlanılmaktadır. Çalışmalar öğrenme alanına göre değerlendirildiğinde ise bilişsel alanda daha çok çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, lisansüstü tezler, eğitim araştırmaları

Kaynakça

Albayrak, E. (2017). Türkiye'de Matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Filiz, A., Kocakülah, S. (2020). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmaların içerik analizi, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(2), 175-194.

Er, G. (2019). Matematik eğitimi alanında yazılan lisansüstü deneysel tezlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Sayın, V., Uluçınar Sağır, Ş. ve Ermiş, M. (2021). Türkiye'de 2015-2020 yılları arasında pedagojik alan bilgisi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(1), 379-413.

Ulutaş, F., Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000-2006 yılları arası, Elementary Education Online, 7(3), 614-626.

Kodlama Eğitiminin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisine Etkisi

Semirhan Gökçe
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Arzu Aydoğan Yenmez
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda hızla gelişen teknolojinin beraberinde getirdiği ve her geçen gün kendini hissettirmeye başlayan Endüstri 4.0 ile birlikte akıllı cihazlar, nesnelerin interneti gibi gelişmelerin günlük hayatımızı derinden etkilemeye başladığı görülmektedir. Son 200 yıllık sanayi toplumunun eğitim sistemi dönüşüme uğramakta, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeye yönelik eğitim sistemi geliştirme girişimleri artmaktadır. Endüstri 4.0'ın beraberinde getirmekte olduğu değişiklikler 21. yüzyıl toplumunda bireylerin sahip olması gereken becerileri de belirlemektedir. Hızla gelişen ve değişen geleceğin dünyasına yönelik öngörüler, bireylerde bulunması gerekli 21. yüzyıl becerilerine yönelik çalışmaların artmasına neden olmaktadır. Söz konusu yeterliklere yönelik yapılan çalışmalardan en dikkat çekeni Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğunun (ISTE) 2007 ve 2016 yıllarında hazırladığı raporlardır. Bu raporlarda "kodlama" bireylerde bulunması gereken 21. yüzyıl becerileri arasında sayılmaktadır. Kodlama, bireylerin matematiksel becerilerini (değişken ve koşul ifadeleri gibi) geliştirmekle beraber, bunun yanında bireyler kodlama yaparken problem çözmeye ilişkin öğrenme stratejilerini, projelerini tasarlamayı ve fikirler arasında bağlantılar kurmayı öğrenmektedirler. Kodlama soyut kavramları somutlaştırabilir, yaratıcılık, takımla çalışma ve problem çözme gibi becerilerle birleştirilebilir. Bu beceriler yalnızca bilgisayar uzmanlarının değil her yaştan, uğraştan ve meslekten herkes için gerekli becerilerdir (Wing, 2006; Resnick, 2013). Alice, kodu game lab, code.org ve Scratch gibi görsel blok temelli programlama platformları, erken yaştaki öğrencilerin geleneksel programlama dillerinin karmaşık kod yapılarını öğrenmelerine gerek kalmadan, kendi programlarını, oyun ve animasyonlarını geliştirebilmelerine ortam sunmaktadır (Resnick vd., 2009).Matematik öğretimine kolaylıkla dahil edebildiğimiz, öğrencilerin öğretim esnasında eğlenerek öğrenmesine yardımcı olan ve bir fikri görselleştirmelerine yardım eden Scratch uygulaması bulunmaktadır (Gonzalez, 2012). Scratch "eğitsel oyun" kavramının öğretimdeki yansıması olarak görülmektedir (Alakoç, 2003). Eğitsel oyun, aynı zamanda problem çözme konusunda öğrenenlere yardımcı olmaktadır. Çünkü oyunlarda sürekli olarak karşısına yeni görevler ve bu görevlerin içerisinde de problemler çıkmaktadır. Öğrenenler, eğitsel oyunlardaki problemlerle uğraşarak problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu tespitlerden yola çıkarak çalışmanın amacı, Scratch eğitimi alan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerindeki değişimini incelemektir.

Yöntem

Yarı-deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmanın katılımcılarını ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada ön-test ve son-test olarak öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği sorgulama, nedenleme ve değerlendirme olmak üzere toplam 3 faktör ve 14 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipine göre hazırlanmış ölçekte yer alan maddeler için "Her zaman", "Çoğu zaman", "Bazen", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" dereceleri kullanılmıştır. Maddeler "Hiçbir zaman" kategorisinden başlayarak sırayla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Puanlar 5'e yaklaştıkça problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek, 1'e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmektedir. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 14, en yüksek toplam puan 70'tir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009, s.90). Ölçekten elde edilen veriler tekrarlı ölçümler ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretim sürecinde öğrencinin bilgiye sahip olması yeterli gelmemekte, sebep-sonuç ilişkileri kurabilen (Brever, 2007), yaratıcı ve yeniliklere kolayca uyum sağlayan bireyler amaçlanmaktadır (Rowe, 2007). Matematik eğitiminde, öğrendiği bilgiyi uygulayabilen (Witrock, 1978; Demirel ve Yağcı, 2012), problem çözme becerisine sahip (Clements ve Gullo, 1984; Senemoğlu, 1997; Korkmaz vd. 2015), iletişimde başarılı ve matematik tutumu yüksek bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Tutak, 2008). Teknolojik materyallerin, matematiği somutlaştırmada etkin bir role sahip olduğu ifade

edilmektedir (Gelibolu, 2009; Kieran, 1992; Kaput, 1999; Taşlıbeyaz, 2010). Matematik yazılımları, modelleme ve problem çözme sürecinin anlamlandırılmasını sağlamasının yanı sıra (Clements ve Gullo, 1984; Senemoğlu, 1997; Korkmaz vd., 2015) çoklu temsillerin somutlaştırabilmesine (Azuma, 1997) ve farklı çözüm yollarını oluşturulmasına destek olmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ön-son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bulgu, Scratch eğitiminin öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, benzer sonuçlar problem çözme çatısı altında mevcuttur (Dasso vd., 2005; Mulder, 2002). Bu durum programlamanın doğası ile uyumludur. Programlama, bir probleme çözüm bulma etkinliğinin yanı sıra analiz yetisi de geliştirebilmektedir çünkü problemi alt parçalara ayırmak ve genellenebilir temel bir çözüm oluşturmak programlamanın doğasında yer almaktadır (Saeli vd., 2011). Araştırma sonuçlarının, önerilerle birlikte ileriki çalışmalar için önemli noktaları ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: kodlama, problem çözme, Scratch, yansıtıcı düşünme

Kaynakça

Alakoç, Z. (2003). Matematik ögretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(1), 43-49.

Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. Presence-teleoperators and Virtual Environments, 6(4), 355-385.

Brever, J. A., 2007. Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades. Pearson Education, Inc., Boston-USA.

Clements, D. H., & Gullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of Educational psychology*, *76*(6), 1051.

Dasso, A.,Funes, A., Riesco, D., Montejano, G., Peralta, M. & Salgado, C. (2005). Teaching programming. Proceedings of JEITICS. S. 183-186. Educación en Informáticay TICs en Argentina.

Demirel, M., & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 100-111.

Gelibolu, M. F. (2009). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımıyla geliştirilen bilgisayar destekli mantık öğretimi materyallerinin 9.sınıf matematik dersinde uygulanmasının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gonzalez, C. (2012). *Student Usability in Educational Software and Games: Improving Experiences: Improving Experiences*. IGI Global.

International Society for Technology in Education (ISTE) (2007). *ISTE Standarts for students 2007. 8* Haziran, 2020 tarihinde https://goo.gl/mQ8xfz adresinden alındı.

International Society for Technology in Education (ISTE) (2016). *ISTE Standarts for students 2016.* 15 Nisan, 2021 tarihinde https://goo.gl/Z1E5bf adresinden alındı.

Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra with understanding. *Mathematics Classrooms that Promote Understanding*, 133-155.

Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 390-419, Macmillan Publishing Company, New York.

Kizilkaya, G., & Aşkar, P. (2009). The development of a reflective thinking skill scale towards problem solving. *Eğitim ve Bilim*, *34*(154), 82.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (bdbd) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 143-162.

Mulder, F. (2002). van BÈTA–naar DELTA-discipline (in English: Computer Science: from a BÈTA to a DELTA subject). Informatica, Tinfon, 11, 48.

Resnick, M. (2013). Learn to code, code to learn: How programming prepares kids for more than math. EdSurge (May 8, 2013).

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, *52*(11), 60-67.

Rowe, A. J., 2007. Yaratıcı Zekâ. Prestij Yayınları, 220 s, İstanbul.

Saeli, M.,Perrenet, J., Jochems, W. M. G., & Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in secondary school: A pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education,* 10(1), 73-88

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Ertem Matbaacılık, Ankara.

Taşlıbeyaz, E. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar destekli matematik öğretiminde matematik algılarına yönelik durum çalışması: Lise 3.sınıf uygulaması. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tutak, T. (2008). Somut nesneler ve dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine, tutumlarına ve Van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35.

Witrock, M.C., (1978). The cognitive movement in instruction. *Education Psychologist, 13,* 15-29.

5-8.Sınıf Matematik Öğretim Programında Yer Alan Veri İşleme Kazanımlarının Matematik Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi

Elif Ertem Akbaş — Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Kübra Alan — Yavuz Sultan Selim Ortaokulu

ÖZET

Problem Durumu

Matematik okuryazarlığı günümüzde önemi artan ve etkisi günlük hayatta etkisini önemli ölçüde hissettiren önemli kavramlardan biridir (Shaughnessy, 1999). Bireyler hemen hemen her gün istatistiksel bilgilerle yüz yüze gelmekte, bir tablo, bir grafik, bir ortalama vb. sayısal verilerden anlam çıkarmak ve karar vermek durumunda kalmaktadır. Bu yüzden bir bireyin istatistiksel sonuçları yorumlama yeteneği ve çevrede iddia edilenlerle ilgili bir sorgulama yapabilmesi ve sonuçlara varabilmesi son derece önemlidir. (Zawojewski, 1999). İstatistik öğretiminde projelerden yararlanılmasını tavsiye eden birçok araştırma vardır (Koparan ve Güven, 2013). Bu araştırmalar, projelerin öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık seviyelerini geliştirebileceğini ve istatistik öğretiminin öğrenci merkezli olması gerektiğini savunmaktadır. İstatistiksel okuryazarlık çevremizdeki dünyayı anlamak için çok önemlidir. İstatistiğin yanlış kullanımı gazete gibi güvenilir kaynaklarda bile olmakta ve orada grafikler genellikle bir bulguyu abartmak için tasarlanabilmektedir. Anaokulu öncesinden sekizinci sınıf düzeyine kadar öğrencilerin okul yılları boyunca İstatistiğin temel kavramlarına yönelik anlamlı deneyimleri olmalıdır (Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. W., 2014). Günlük yaşamda istatistiğin öneminin farkına varılması ve istatistiksel bilgilerin istatistiksel okuryazarlıkla ilişkisi, matematik öğretim programlarının ve program geliştirenlerin ilgi odağı haline gelmesine sebep olmuştur (Rumsey, 2002). İstatistik konularının okullarda öğretilmesinin üç önemli sebebi vardır. Bunlar; günlük yaşamda yararlı olması, diğer disiplinlerde de kullanılan bir araç olması, eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli olmasıdır. Bu sebeplerden dolayı bazı topluluklar matematik öğretim programlarında sık sık istatistiğin özel konumuna vurgu yapmakta ve istatistik eğitimi ile ilgili özel tavsiyelerde bulunmaktadır (NCTM, 2000).

Matematik okuryazarlığına yönelik bu dikkat matematik ve istatistik öğretimi ile ilgili raporlarda da etkisini göstermekte ve matematik okuryazarlığına dikkat çekilmektedir (NCTM, 2000).

Matematiğin önemi ve istatistik eğitiminin gerekliliğine yönelik uygulamaların bir sonucu olarak, kişilerin yaşamlarında olup biten olaylara karşı anlamlı ve farkında olarak yaklaşabilmeleri ve bu olaylar üzerinden yorum yaparak etkili kararlar alabilmeleri fikir sahibi olabilmeleri, başka bir ifade ile matematiksel anlamda donanımlı ve matematiksel okuryazar olmaları beklenmektedir. Bu anlamda kişilerin matematik okuryazarı olarak yetişmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Wallman (1993), ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki verilen eğitimlerden eğitimcilerin amaçlarından birisi de öğrencileri matematik okuryazarı olarak yetiştirmeye çalışmak olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bütün eğitim kademelerinde bireylerin matematik okuryazarlığı düzeylerinin artırılması ve matematik okuryazarı bireyler yetiştirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir (Ramirez, Schau, & Emmioğlu, 2012). Şüphesiz matematik okuryazarı bireyler yetiştirmeye yönelik bu dikkat ilk olarak öğretim programında ve daha sonrasında da sınıf ortamında etkisini göstermelidir. Ancak bu şekilde olduğunda başarıya ulaşması mümkün olacaktır. Ülkeler çapında matematik öğretim programları incelendiğinde ise yapılan bu vurgulamaların programlarda da etkisini gösterdiği ve matematik öğretim programlarında veri işleme öğrenme alanında matematik okuryazarlığına yönelik hedef ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir (örn. Yeni Zelenda, Singapur).

Matematik okuryazarlığı son yıllarda matematik eğitimi için önemli bir öz yeterlilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Matematik okuryazarlığının önemine dikkat çekilmekte, öğrenci yetişkinlerin ve velilerin bu doğrultuda yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Gal, 2002). Matematik okuryazarlığının farkındalığına yönelik bu uygulamalara paralel olarak ilköğretimden üniversite kademesine kadar her öğrenim ve öğretim seviyesi için bireylerin matematik okuryazarı olarak yetişmeleri arzulanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi: Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşım (Chmiliar, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple çalışmamızda durum çalışmasından faydalanılmıştır.. Merriam (2013) ise durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Katılımcılar:

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Van ilinde köy okulu ilçe merkezinden ve il merkezinden olmak üzere 5. 6. 7. ve 8. Sınıflardan üçer öğrenci ile veli izni alınarak devlet okulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları:

Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama düzeylerinin incelenmesi amacıyla kullanılan etkinliklerden üçü bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Grafik yorumlama etkinlikleri geliştirilmeden önce, alan yazındaki ilgili çalışmalarda (Aoyama, 2007; Sharma, 2005 ve 2013), ortaokul matematik kitaplarında ve matematik uygulamaları kitaplarında yer alan ilgili sorular ve 2012-2021 yılları arasındaki Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) web sitesinde (www.tuik.gov.tr) yer alan ve grafik olarak sunulan haberler detaylı olarak incelenendi. Grafiklerin öğrencilerin gazete, dergi veya web ortamında her zaman karşılarına çıkacak gerçekçi grafikler olması durumu da dikkate alınarak, öğrencinin günlük yaşamıyla bağdaştırabileceği türde gerçekçi veriler sunabilmek için etkinliklerdeki grafiklerin hazırlanmasında TÜİK web sitesinde yer alan ve grafik olarak sunulan bilgilerden yararlanılmıştır. İlk olarak TÜİK web sitesinde (örneğin, TÜİK, 2016a; 2016b; 2017a ve 2017b) yer alan grafiklerle sunulan bilgilere ait grafik verilerinden yararlanılarak, sütun, daire ve çizgi grafik türlerini içeren, grafikler oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması:

Bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanıldığından çalışmanın verileri görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi birden fazla veri toplama tekniği ile toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sürecin odak noktasını oluşturmaktadır. Sürecin içinde öğrenciler video altına alınıp süreç içerisinde davranışı söylemlerine bakılmıştır.

Verilerin analizi iki aşamalı olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kategorilerin belirlenmesinde alan yazındaki ilgili çalışmalarda sunulan Aoyama (2007) ve Curcio'nun (1987) tanımladığı kategorilerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerin amacı düşünülerek, ilk olarak bu araştırmacılara ait kategorilerden, "Kişiye Özgü Okuma" (Aoyama, 2007), "Verileri Okuma" ve "Veriler Arası Okuma" (Curcio, 1987) kategorileri ve ilgili açıklamaları belirlenmiştir. Daha sonra, öğrencilerin yazılı etkinlik kâğıdında yaptıkları grafik okuma ve yorumlamaları ile ilgili veriler ve görüşmeler esnasındaki veriler bir arada incelenerek belirlenen kategoriler altında ön analiz yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin grafik yorumlama düzeyleri arasında belli bir düzen olmayıp, yorumlama düzeyleri hem öğrencilere hem de etkinliklere göre değişiklik göstermiştir. Başka bir deyişle, bir öğrenci bir etkinlikte sunulan grafiği çok düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlarken, aynı öğrenci başka bir etkinlikte sunulan grafiği orta düzeyde veya çok düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlamıştır. Aynı zamanda, bir öğrenci bir etkinlikte sunulan grafiği düşük düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlarken, başka bir öğrenci aynı grafiği orta düzeyde veriler arası okuma yaparak yorumlamıştır. Genel olarak, beşinci sınıf öğrencilerinin grafiklerde sunulan tüm verileri incelemeden, değerlendirmeden ve sadece bazı verilere odaklanarak grafikleri yorumladıkları, genel olarak yorumlama eğilimi içinde olmadıkları ve yüksek düzeyde veriler arası okuma yaparak grafikleri yorumlayamadıkları görülmüştür. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgileri yorumlama ayırt etme kritik etme ve sözel olarak ifade etme davranışlarının iyi olduğu görülmüştür. Ancak köy ve il deki öğrenciler arası grafik yorumlama düzeyleri arasında derin farklılıklar görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin, yorumlamaya dayalı açık uçlu sorularda grafiğin ne anlattığını yorumlayarak ve kritik ederek bakmadıklarını, daha çok belli verilere odaklanarak soruya bir cevap verme eğilimi içinde olduklarına işaret etmektedir. Bu durum öğrencilerin bilişsel düzeyi ve grafik içeriğini anlama bağlamında doğrusal bir ilişki olduğu yorumunu yapmamıza imkan vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Veri işleme, Matematik okuryazarlığı

Kaynakça

Aoyama, K. (2007). Investigating a Hıerarchy of Students' Interpretations of Graphs. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2(3), 298-318.

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (582-583). USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Curcio, F. (1987). Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 382-393.

Gal, I. (2002). Adult statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25.

Ginsburg, H. P., Jacobs, S. F., ve Lopez, L. S. (1993). Assessing mathematical thinking and learning potential in primary grade children In M. Niss (Ed.), Investigations.

https://www.egitimreformugirisimi.org/veri-caginda-istatistik-egitimi/

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

National Council of Mathematics Teacher (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.

Ramirez, C., Schau, C. ve Emmioğlu, E. (2012). The importance of attitudes in statistics education. *Statistics Education Research Journal*, 11(2), 57-71.

Rumsey, D.J. (2002) Statistical literacy as a goal for introductory statistics courses. *Journal of Statistics Education*, 10(3). www.amstat.org/publications/jse/v10n2/rumsey.html

Sharma, S. V. (2005). High school students interpreting tables and graphs: Implications for research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 241-268.

Sharma, S. V. (2013). Assessing students' understanding of tables and graphs: Implications for teaching and research. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(4), 51-70.

Shaughnessy, E.L. (1999) Western Zhou History. In: Loewe, M. and Shaughnessy, E.L., Eds., The Cambridge History of Ancient China: From the Origins of Civilization to 221 B.C., *Cambridge University Press*, Cambridge, 292-351.

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2016a). Sektörel enerji tüketim istatistikleri, 2014. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=21587.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. W. (2014). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (7. Baskı).(Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayınları.

Verschaffel, L., Greer, B., and De Corte, E. (2000). Making Sense of Word Problems. Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Wallman, K. K. (1993). Enhancing statistical literacy: Enriching our society. *Journal of the American Statistical Association*, 88, 1-8.

Zawojewski, J.S. ve Heckman, D.S. (1997). What do students know about data analysis, statistics, and probability? In P.A. Kenney & E.A. Silver (Eds.), Results from the sixth mathematics assesment of the national assesment of educational progress (pp. 195-223). Reston, VA: NCTM.

Matematik ile Edebileşen Eserler

Büşra Yazıcı
Sütçü İmam Üniversitesi

Adem Doğan
Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik; sayılar, kavramlar, formüller ve hesaplamalardan öte yaşamı içine alan bir bilimdir. Ayrıca matematik, içinde bulunduğu duruma göre amaç ya da araç olabilen çok boyutlu bir yapıdır. Bu yapının, hayali ya da kurmaca dünyalar yaratabilen, insana farklı deneyimler sunan bir sanat alanı olan edebiyat ile ilişki kurması kaçınılmazdır. Bu durum insana matematik ve edebiyatla farklı deneyimler sunma imkânı vermektedir. Edebiyatın da matematik gibi kesin sınırları yoktur. Birçok alan ile iç içedir. Her ikisinin de hayal gücünü zorluyor olması ortaya çıkan eserlerin önemini artırmaktadır. Edebiyat ile matematik, dünyayı farklı algılamamızı, başkalarının gözünden de görmemizi sağlayan iki farklı yoldur. Edebiyat, matematiğin zihinde canlanmasını sağlarken aynı zamanda onun sıkıcı ve erişilmez olması fikrini de ortadan kaldırmış olmaktadır. Dostoyevski, Oğuz Atay, Lewis Carroll, Edwin A. Abbott gibi birçok yazarın aynı zamanda matematikçi olduğunu da unutmamak gerekir. Bu yazarların eserlerinin bu kadar başarılı olmalarının sebebi sadece kurgu olamaz. Belki de matematiğin yaratıcı gücünün bu eserlere işlemesidir. Edebiyat açısından roman ya da hikâye yazarken; yer, zaman, mekân, kahraman, olay gibi unsurların bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu unsurları oluştururken matematiğin dahil edilmesi kurguyu daha üst noktalara taşımaktadır. Matematik bazen; Alice'de şapkacının yaş hesabındaki gizli taban aritmetiği, bazen Karamazov Kardeşler'deki inancın esas noktası, bazen Abbott'un yarattığı evrendeki sosyal yaşamın ta kendisi ya da Profesör ve Shevek gibi roman kahramanının kendisi olabilmektedir. Matematik ve edebiyat öyle bir sanattır ki ikisi doğru zihinlerde bir araya geldiğinde Dostoyevski gibi tüm çağlara hitap edebilir. Bu sebeple araştırmanın amacı; Edebiyatın içindeki matematiği incelemek, matematiğin edebiyata yansımalarını keşfetmektir. Bu çalışmada; Lewis Carroll', "Alice Harikalar Diyarında"; Edwin A. Abbott, "Düzülke"; Yoko Ogawa, "Profesör ve Hizmetçi"; Dostoyevski, "Karamazov Kardeşler''; Ursula K. Le Guin, "Mülksüzler''; H. G. Wells, "Plattner'in Öyküsü"; Edgar Allan Poe, "Altın Böcek'' ve Oğuz Atay'ın, "Tutunamayanlar'' kitapları matematiksel olarak incelenmiştir. Bu eserlerin içindeki matematiksel durumlar, matematikle açıklanabilen olaylar ve matematiğin eserlere etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile elde edilen bilgiler yorumlanmıştır. Yazarların matematik ile ilişkileri, oluşturdukları kurguda matematiği nasıl yerleştirdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda bu eserlerin içinde üst düzey bir matematik bilgisi ve işleyişinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kurgu ve hikayelerin içine yedirilen matematiğin rastgele değil kasıtlı olarak kurgulandığı söylenebilir. Yazarların matematikle bağları düşünüldüğünde bu durum daha da ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı Alice Harikalar Diyarında, Düzülke, Mülksüzler, Karamazov Kardeşler, Plattner'in Öyküsü, Profesör ve Hizmetçi, Altın Böcek, Tutunamayanlar gibi edebi eserlerin matematiksel açıdan incelenerek edebiyata yansımalarının keşfedilmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen edebi eserlerin matematik ile ilişkisi nedir?
2. Yazarların matematik ile ilişkisi nasıldır?
3. Yazarlar matematiği eserlere ne şekilde yansıtmıştır?
4. Matematik edebi eserlere nasıl bir katkı sağlayabilir?
5. Matematiğin kurgudaki etkisi nedir?

Yöntem

Creswel (2012), nitel araştırmanın özelliğini, metni analiz etmek amacıyla açıklanması ve temaya ait verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulguların yorumlanması olarak açıklamıştır. (Akt.Cemaloğlu,2020). Nitel çalışma özelliği gösteren bu çalışmalar, genel olarak betimsel araştırma türü olarak yer almaktadır (Erkuş, 2013: 108). Nitel araştırma olarak yapılandırılan bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Çalışmada, doküman incelemesi yoluyla elde edilen bilgiler yorumlanmıştır. Araştırmada matematik ile edebileşen sekiz farklı eser yer almıştır. Her eserin aktardığı matematiksel konular incelenip esere yaptığı katkılar ifade edilmiştir. Bu eserler;

- Lewis Carroll, Alice Harikalar Diyarında
- Edwin A. Abbott, Düzülke
- Yoko Ogawa, Profesör ve Hizmetçi
- Dostoyevski, Karamazov Kardeşler
- Ursula Le Guin, Mülksüzler
- H.G. Wells, Plattner'in Öyküsü
- Edgar Alan Poe, Altın Böcek
- Oğuz Atay, Tutunamayanlar

Bu çalışmada, doküman incelemesi ile elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Doküman incelemesi; kaynağa ulaşıp inceleyerek, not alma ve değerlendirme işlemlerinden oluşur (Cemaloğlu,2020). Nitel araştırmalarda bu yöntem tek başına kullanılabilir. İncelenen dokümanlar matematik ile ilişkisini göstermek amacıyla çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada incelenen eserler doğrultusunda matematiğin edebiyata ve kurguya olan etkileri incelenmiştir. Araştırmanın ilk sorusu incelenen edebi eserlerin matematik ile ilişkisinin incelenmesidir. Edebiyat ve matematiği birer sanat olarak gören yazarlar, matematiksel ifadeleri direk işlememiş, onları kurgunun içine yerleştirmişlerdir. Araştırmanın ikincisi sorusu yazarların matematik ile olan ilişkilerinin incelenmesidir. Lewis Carroll, Edwin A. Abbott birer matematikçi; Dostoyevski ve Oğuz Atay mühendis iken, Yoko Ogawa, Ursula LE Guin, Edgar Alan Poe, H.G. Wells birer matematikçi olmamasına rağmen matematiğe ilgi duyan yazarlardır. Araştırmanın üçüncü sorusu, yazarların matematiği eserlerine nasıl yansıttıkları ile ilgilidir. Araştırmada; yazarların matematiksel ifadeleri direk yerleştirmek yerine kurgunun içerisine yedirdikleri görülmüştür. Edwin A. Abbott, geometrik şekiller üzerinden toplumsal sınıfları eleştirmiş, Carroll; basit bir yaş hesabını taban aritmetiği ile hesaplamış, Atay; hayatın gerçeklerini analitik geometri ile anlatmış, Dostoyevski; Tanrı ile Öklid geometrisini bağdaştırmıştır. Sadece ifadeler yeterli kalmamış Ursula Le Guin ve Yoko Ogawa gibi yazarlar ana karakterlerini matematikçilerden seçmişlerdir. Araştırmanın dördüncü sorusu; matematiğin edebi eserlere katkısının incelenmesidir. Araştırma sonucunda matematiğin diğer bilimler ile birlikte özellikle bilimkurgu edebiyatının gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmanın beşinci sorusu; matematiğin kurgudaki etkisinin incelenmesidir. Kurguyu oluşturan hayal gücünün, matematik ve edebiyatın ortak noktası olduğu görülmüştür. Hayal gücü, evrenin anlamını matematik ile gözler önüne sererken; edebiyat ise bunun ifade edilmesini sağlar.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Edebiyat, Bilimkurgu, Matematiksel Hikayeler

Kaynakça

Abbott, E. (2015). Düzülke. (1.Baskı)(H. F. Nemli, Çev.)Alfa Yayınları.(Orijinal eserin yayın tarihi,1884,2.Baskı).

Aslan, İ. (2013). Öklit Dışı Geometriye Giden Yolda İslam Dünyası Matematikçileri. Dört Öge. (3) 63-87.

Atay, O. (2008). Tutunamayanlar. (42.Baskı.).İletişim yayınları.

Başaran, B. İ. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*. 5 (1).

Beyatlı, Y. K. (1990). Kendi Gök Kubbemiz. Kültür Bakanlığı yayınları.

Carroll, L. (2013). Alice Harikalar Diyarında ve Aynanın İçinden (2.Baskı) (K. Erzincan Kına, Çev.). İthaki Yayınları.(Orijinal eserin yayın tarihi 1865,1.Baskı)

Cemaloğlu, N. (2020). Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik. Pegem yayınları.

Cereci, S. (2012). Güzel Sanatlar Dalı Olarak Matematik. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*.2 (1) , 88-100 .

Dostoyevski, F. (2007). Karamazov Kardeşler. (1.Baskı.)(M. Yalaza Taluy, Çev.) Türkiye İş bankası yayınları.(Orijinal eserin yayın tarihi,1880)

Gündüz, E. İ. (2013). The Dispossessed: an Ideological Distopia. *Gaziantep University Journal of Social Science*s. 12 (1), 123-133.

Gür Düzenli, F. (2021). ‘’Dünya Çocukların Olsa’’ ve ‘’Işın Çağı Çocukları’’ Adlı Yapıtların Bilimkurgu ve Çocuk edebiyatı Bağlamında İncelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil eğitimi dergisi,4 (1), 1-20.*

Karaköse, S. (2016). Divan Şiirinin Matematiği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (56), 941-979.

Le Guin, U. (1997). Mülksüzler. Çev. Levent Mollamustafaoğlu. İstanbul. Metis yayınları.

Ogawa, Y. (2014). Profesör ve Hizmetçi. (1.Baskı).(P. Demircan, Çev.) Pegasus yayınları.(Orijinal eserin yayın tarihi,2003,1.Baskı).

Okay, Orhan (1998), *Sanat ve Edebiyat Yazıları*, Dergâh Yayınları, İstanbul.s:18-19.

Sarı, M. İ. (2021). Bilim Kurgu ve Türk romanlarında bilimkurgu üzerine bir araştırma. (Yüksek lisans tezi). *Ordu Üniversitesi*.

Sümengen Berker, Olgu (2015), “Hayal Gücü ve Sanat”, *Çankaya Üniversitesi Gündem*, s.55.

Tandoğan, Ç. (2019). Italo Calvino eserlerinde Oulipo Etkisi. (Yüksek lisans tezi). *Ankara Üniversitesi*

Wells, H. G. (2004). Duvardaki Kapı. (2.Baskı)(M. Yaycıoğlu, Çev.)Dost Kitabevi.(Orijinal eserin yayın tarihi,1998,1.Baskı.).

Yiğitoğlu, M. (2018). Sanatçının bakış açısı ve metni kurgulaması bağlamında matematik ve edebiyat ilişkisi üzerine bir inceleme. *Sobider: Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (22), 454-464.

Yurdakul, Ç. & Özer, F. (2013). Metinden Mekâna; Kültürel Farklılıkların Alice’in Kaçış Uzamı Bağlamında İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 5 (9).

Zweig, Stefan (2007), *Üç Büyük Usta* (Çev. Zafer Ermiş), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

İlkokul Matematik Öğretiminde Farklılaştırma Örneği Olarak Resfebenin Kullanımı

Aylin Avcıoğlu
Sütçü İmam Üniversitesi

Adem Doğan
Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda eğitimde her zamankinden daha fazla değişim ve dönüşümle karşı karşıyayız. Teknolojinin hiç olmadığı kadar hızlı ilerlemesi, eğitime sunduğu katkılar, öğrenenlerin öğrenme çeşitliliğine dair etkileri gün geçtikçe artarak devam etmektedir. Her alanda olduğu gibi toplumsal alanda da yaşanmakta olan yenilik ve değişimler eğitim alanında da etkisini büyük ölçüde göstermektedir (Aykaç ve Köğce, 2020). Sınıfların sürekli değişen doğasını etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar hedef/standart temelli sınıflar, tüm öğrenciler için yüksek beklenti, kültürel çeşitlilik, öğrenci çeşitliliği, insanın öğrenmesi üzerine yapılan yeni bilişsel araştırmalar, hızlı toplumsal ve teknolojik değişim olarak özetlenmiştir (Chapman ve Gregory, 2020). Eğitimdeki değişim ve dönüşüm, eğitimcileri öğretim yöntemlerinde de değişiklikler yapmasına, öğretimi farklılaştırmaya sevk etmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, bu değişim ve dönüşüm nedeniyle öğrencilere uygulanabilir bir yaklaşımdır. Farklılaşma sayesinde, bu öğrencilere potansiyellerini kullanma ve öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Farklılaştırma ise, bugünün sınıflarındaki farklı öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belirlenmiş olan kazanım kavramaları için, eğitimcilerin uygun şekilde planlama yapmasını sağlayan bir felsefe veya zihniyettir. Farklılaştırma, bir araç seti değildir; eğitimcilerin her öğrencinin kendine özgü ihtiyacını karşılamak için benimsediği bir bilgi sistemi veya zihniyettir. (Chapman ve Gregory, 2020). İlköğretim matematik programında "Her çocuk matematiği öğrenebilir" ilkesinden hareket edilerek öğretim vizyonları oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilmiştir (MEB, 2009). Her çocuk öğrenebilir fakat bu sadece çocuğun öğrenmesini destekleyecek doğru yaklaşımlar ve doğru araç gereçlerle mümkün olacaktır (Ünlü, 2021). Matematiğe karşı önyargı ve negatif tutumların kırılması için de matematik dersi, günlük yaşamla ilişkilendirilen, öğrencilerin derse aktif, zevk alarak katılımlarını sağlayan ve eğlenirken öğrenmelerini sağlayan ve başarı duygusunu geliştiren bir ders olması gerekmektedir. Matematik dersi öğretim programı uygulanırken ünitenin içeriğine göre uygun görülen yerlerde matematik oyunlarına yer verilmesi gerektiği önerilmektedir (Aykaç ve Köğce, 2020; MEB, 2018). Bu oyunlarından biri de resfebelerdir. Resfebe bir zekâ oyunu olarak ele alınarak, öğretim programın geliştirmeyi hedeflediği becerilerin kazandırılmasına oldukça uygundur. Matematikteki her öğrenme alanı için uyarlanabildiği için bir derste öğretim metodu olarak da kullanılabilir (Doğan, 2020). İlkokulda matematik öğretiminde farklılaştırma örneği olarak resfebeler kullanılabilir. Çünkü ilkokul dönemindeki çocuklar bilişsel gelişimleri bakımından, somut işlemler dönemi içinde oldukları için, öğrencilerin hem somut bir problem durumu oluşturması ve problemi çözmesi, hem de oyun oynarken öğrenmesi nedeniyle faydalıdır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama (survey) yöntemi ile yürütülmüştür. Bu yöntem, belirli durumları olabildiğince doğru ve dikkatli bir şekilde betimleyen ve açıklayan, bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini özetleyen, eğitim ve araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde, 2021-2022 eğitim öğretim yılında geçici barınma merkezinin (kamp) içinde eğitim veren bir devlet okulunda, 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okulda bulunan 4. sınıf seviyesinden rastgele olarak seçilen şubelerden biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları, 4.sınıf öğrencileri oldukları halde, yaşıtlarına göre hazırbulunuşluğu düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca dil problemleri bulunmaktadır. Etkinlikler sonrasında etkinliğe katılan öğrencilere matematik dersi ve ilgili üniteye yönelik öğrenme becerisi, ilgi alanları ve uygulanan etkinlik hakkında düşüncelerini kaydetmek için sohbete dayalı görüşme tekniği kullanılarak tekrar görüşme yapılmıştır. Sohbet tarzı görüşme tekniği, alan araştırmalarında sıklıkla kullanılan, araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortama katıldığı görüşme tekniğidir. Sorular etkileşimin doğal akışı içinde sorulur ve görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığını bile fark etmeyebilir. Sorular önceden belirlenmemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma sonucunda 4.sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan ve uygulanan farklılaştırılmış matematik öğretimde kullanılan resfebe etkinliklerinin, öğrencilerin matematik derslerine ve üniteye olan ilgilerinin olumlu yönde değiştiği, öğrencide öğrenmeyi daha kalıcı ve etkili hale getirdiği, öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk ettiği ve son olarak kavram öğretiminde etkili olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilkokul programında yer alan matematik dersinde içerik farklılaştırılması yoluyla uygulanan akıl zekâ oyunlarından biri olan resfebenin, matematik dersine olan etkisi, ünitenin kavramlarının resfebe yöntemiyle oluşturulması ve resfebenin çocukların hayatlarındaki matematiğe olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın ilk sorusu resfebelerin matematik öğretiminde kullanılabilir olup olmamasıdır. İncelemeler sonrası resfebelerin matematik öğretiminde kullanılabilir olduğu, matematiğe gayet uyarlanabilir olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci sorusu resfebelerin matematik kavram öğretiminde kullanılabilir olup olmadığı, matematik kavramlarına uyarlanabilir olup olmadığıdır. Matematik kavramlarının öğrenciler tarafından resfebelere uyarlandığı, matematik öğretiminde de kullanılabilir bir zekâ oyunu olduğu görülmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusu ilkokul matematik öğretiminde içerik farklılaştırılması yapılarak uygulanan akıl zekâ oyunlarından resfebelerin matematik dersine olan etkisidir. İnceleme sonucunda, matematik öğretiminde içerik farklılaştırılması yoluyla uygulanan resfebenin, matematik dersini daha kalıcı, eğlenceli ve farklı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dördüncü ve son sorusu ise, matematik öğretiminde içerik farklılaştırılması yapılarak uygulanan resfebelerin öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığıdır. Yapılan incelemeler sonucunda, uygulanan öntest ve sontest sonuçları değerlendirildiğinde, deney grubu testinin sonuçlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, farklılaştırma, resfebe, oyun, yaratıcılık, zeka, geometri.

Kaynakça

Aykaç, M., & Köğce, D. (2020). *Eğitsel oyunlarla matematik öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Pegem yayınları.

Chapman, C., & Gregory, G. (2020). *Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri.* (M. A. Sözer, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, A. (2020). Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri. M. Kılınç, İ. Köstereliоğlu (Ed.), 6. Bölüm, *Çocuk Üniversitelerinde Matematik Atölyeleri* içinde (1. Baskı, s. 98-124). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünlü, M. (2021). Uygulama Örnekleriyle Matematik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. M. Ünlü (Ed.), 2. Bölüm, *Matematiği Öğrenme ve Öğretme* içinde (2. Baskı, s. 21-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB, (2009). *İlköğretim Matematik dersi 1-5. Sınıflar öğretim programı.* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş 12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Sayıları Anlamlandırmaları ve Büyüklükleri Algılamaları

Ayşe Özer — Hacettepe Üniversitesi
Çiğdem Alkaş Ulusoy — Ted Üniversitesi
Mesture Kayhan Altay — Hacettepe Üniversitesi
Aysun Umay — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi matematik eğitiminde çocukların kazanması gereken önemli becerilerden biri sayı duyusudur. Erken çocukluk döneminde sayı duyusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle sayı duyusu için farklı tanımlar kullanıldığı dikkati çekmektedir (Berch, 2005; Jordan, Kaplan, Locuniak & Ramineni, 2007). Sayı duyusu en genel tanımıyla sayı bilgisinden öte, sayıların anlamının duyumsanması, akıcı ve esnek bir biçimde kullanılmasıdır.

Okul öncesi döneminde elbette çocukların sayı bilgileri öğretim programında yer alan şekliyle sınırlıdır (MEB, 2013). Ancak beş yaşında bir çocuğa "Sana 3 oyuncak satın almamı mı istersin yoksa 50 oyuncak satın almamı mı istersin?" diye sorsak çocuğun cevabına ilişkin tahmininiz ne olur? Elbette çocuk, 50 sayısının matematiksel olarak nasıl yazıldığını, hangi sayıların toplamından oluştuğunu, bu sayının başka bir sayıya olan uzaklığını ya da sayı doğrusundaki yerini bilemeyecektir. Çocuğun kararında etkili olacak tek özellik çocuğun sayı büyüklüklerini anlamlandırmaya ilişkin sahip olduğu sezgisel güçtür. Çocuk için 50 sayısı "çok" u, 3 sayısı "az"ı temsil eder ve çocuğun bu soruya vereceği cevaba, sayı duyusunun temelini oluşturan ve gelişimini destekleyen bu sezgisel özellik yön verir. Aynı sezgisel özellik sayesinde bir çocuk, annesinin yaşının 100 olamayacağını, kalem kutusunda 50 kalem bulunamayacağını ya da kahvaltıda 5 zeytin yemenin doğal bir durum olduğunu düşünebilir. Dolayısıyla sayı duyusuna ait bir bileşen olan sayı büyüklüklerini algılama, okul öncesi dönem için sayı bilgisinden öte sayıların karşılık geldiği büyüklük ya da çokluklara ilişkin sezgisel bir algıya sahip olmak olarak tanımlanabilir. Bu algıya sahip çocuklar farklı bağlamlarda kullanılan sayıların günlük hayatta karşılık geldiği çokluklar konusunda fikir yürütebilirler.

Sayıların temsil ettikleri miktarları anlamlandıramayan veya sayı büyüklüklerini fark edemeyen çocukların ileride matematik derslerinde başarılı olması beklenemez. Bu nedenle çocukların ilkokula başlamadan önce bu anlamları geliştirmiş olması gerekir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada okul öncesi dönemi çocuklarının sayıları anlamlandırmaları ve büyüklükleri algılamalarının incelenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İzmir ilinin Urla ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört devlet okulunun ana sınıflarında öğrenim görmekte olan 14 kız ve 13 erkek olmak üzere toplam 27 çocuk oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen görüşmeler pandemi nedeniyle çevrimiçi bir ortamda yaklaşık 30 dakika süren oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Sayıları anlamlandırma ve büyüklükleri algılama soruları i) sayıların farklı bağlamlarda kullanımı, ii) sayılar arası ilişkiler ve iii) sayıları sayı doğrusunda yerleştirme soru tipleri olmak üzere toplam 17 sorudan oluşmaktadır. İlk beş soruda çocuklara çeşitli bağlamlarda farklı sayı büyüklüklerinin (10, 100 ve 1000 gibi) kullanıma ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorularda çocuklardan, bu büyüklüklerin belirtilen bağlam için uygun olup olmadığını belirlemeleri beklenmektedir. İkinci tip sorularda ise çocuklardan öncelikle sembolik olarak sunulan belirli sayı büyüklüklerini karşılaştırmaları (5 sayısı mı büyük yoksa 3 sayısı mı?) istenmiştir. Ardından çokluk olarak sunulan miktarları karşılaştırmaları beklenmektedir. Üçüncü tip soru tipinde ise çocuklardan başlangıç (0) ve sonu (10) belli olan boş bir sayı doğrusunda verilen sayıları yerleştirmeleri istenmiştir. Ayrıca belirli miktarda verilen çoklukları sıralamaları ve tren vagonlarında 1-10 arasında bazı sayılar eksik olacak şekilde dizili halde verilen sayılardan önce ve sonra gelen sayıları yerleştirmeleri beklenmektedir.

Soruların puanlanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak çocukların cevapları doğru ve yanlış olmak üzere kodlanmıştır. Doğru cevaplar için 1 puan, yanlış cevaplar için 0 puan verilmiştir. Ardından çocuklar tarafından kullanılan stratejilere odaklanılmıştır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler (frekans ve yüzde değerleri) hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ön bulguları çocukların sayıların farklı bağlamlarda kullanabilme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Çocukların bu sorularda genellikle sayı büyüklüklerini kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdıkları görülmektedir. İkinci tip soru tiplerinde ise çocukların sembolik olarak sunulan sayıları karşılaştırırken performanslarının yüksek olmasına rağmen genellikle nedenini açıklayamadıkları veya sayma stratejisinden yararlandıkları görülmektedir. Bazı çocukların cevapları incelendiğinde açıklamalarında sayı duyusunu kullandıkları gözlenmektedir. Bu tür cevaplarda sayıları karşılaştırırken aralarındaki farkı açıklayarak karşılaştırma yapabildikleri ya da sayıların azlık-çokluk veya parça-bütün ilişkilerinden yararlandıkları görülmektedir. Bu tarz stratejilerin kullanılması araştırmacılar tarafından "bu yaş grubu için" iyi bir sayı duyusu göstergesi olarak belirtilmektedir (Gersten ve Chard, 1999; Griffin, 2004). Üçüncü soru tipinde çocukların ikinci tip soru tipine göre daha fazla sayı duyusundan yararlandıkları görülmektedir. Çocuklar boş bir sayı doğrusunda 5 ve 9 sayılarını 10'u ve 0'ı referans alarak yerleştirebilmişlerdir. Araştırmanın daha ayrıntılı sonuçları çocukların görüşmeler sırasında verdiği cevaplardan örnekler sunularak kongre sırasında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: sayı duyusu, sayı büyüklüğü, sayıların anlamları, okul öncesi dönemi çocukları

Kaynakça

Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. Journal of Learning Disabilities, 38 (4), 333–339.

Gersten, R. ve Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. The Journal of Special Education, 33 (1), 18–28.

Griffin, S. (2004). Teaching number sense. Educational Leadership, 61 (5), 39–42.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N., ve Ramineni, C. (2007). Predicting firstgrade math achievement from developmental number sense trajectories. Learning Disabilities Research & Practice, 22 (1), 36–46.

MEB (2013). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Cebirsel İfadelerin Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İçeriklerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Derse Katılımlarına Etkisi

Deniz Kaya

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Cenk Keşan

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim faaliyetlerin kalitesini yükseltmek ve daha etkili bir öğretim anlayışına kapı aralamak için özellikle son dönemlerde teknolojik alanlarda önemli yatırımlar yapılmıştır. Bu yatırımlardan belki de en önemlisi FATİH projesidir. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi çerçevesinde kullanıma sunulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bu oluşumun en önemli sacayağını oluşturmaktadır. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün koordinesinde incelemeden geçmiş doğru e-içeriklerin bulunabileceği sosyal bir öğrenme platformudur (Aydınözü, Sözcü & Akbaş, 2016; Kendirli, 2017). EBA, çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olmasının yanında mekândan ve zamandan bağımsız olarak da kullanılabilen bir sosyal ağdır. EBA, FATİH projesinin yazılım, paylaşım, destek, erişim, veri ve donanım bileşenlerinin e-içerik kısmıdır. Öğretim programlarına uygun ve derslere yardımcı çoklu ortam (video, ses, resim, simülasyon, üç boyutlu canlandırma, akıllı e-kitap, sanal laboratuvar vb.) tarafından desteklenmiş öğrenme nesneleri sunmaktadır. Ayrıca her sınıf seviyesine uygun e-içeriklerin görsel açıdan zenginleştirilmiş etkileşimli ve etkileşimsiz materyalleri bünyesinde barındırmaktadır. Eğitimin tüm paydaşlarının hizmetine sunulmuş olan bu öğrenme platformunun birçok yararı bulunmaktadır. Bu yararlar; farklı, verimli ve eğitici içerikler sunmak, sosyal ağ yapısıyla bilgi akışını sağlamak, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere kaynak oluşturmak, eğitimcileri ortak platformda buluşturmak, bilişim kültürünü yaygınlaştırmak şeklinde sıralanabilir (MEB, Eğitim Bilişim Ağı, 2019). Ülkemizde EBA öğrenme platformu sınıf seviyesine uygunluğu, güvenilir kaynaklar içermesi, kazanımları yansıtması ve öğretim programlarıyla eş güdümlü hareket etmesi bakımından çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Nitekim EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün koordinesinde incelemeden geçmiş doğru e-içeriklerin bulunabileceği sosyal bir öğrenme platformudur (Aydınözü, Sözcü ve Akbaş, 2016). Bu platformun temel hedefi; bilgi teknolojileri vasıtasıyla öğrenme araçları kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime tam uyumunu sağlamak ve teknolojinin eğitimdeki etkinliğini artırmaktır (Ercan, 2018). Tüm bu yararlar birlikte dikkate alındığında öğrencilere etkili bir ders desteği sunmada EBA içeriklerinden yararlanılması öğretime farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Birçok ders için öğrencilere yardımcı uygulamalar sunan EBA, matematik dersine de birçok farklı uygulama ve içeriklerle destek vermektedir. Özellikle farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabilirliğine olanak tanımasıyla ve zengin bir içerik yapısıyla matematik dersinin anlaşılırlığını artırabilir. Bu yönüyle EBA içeriklerinin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse katılımlarına etkisini bilmek araştırmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. EBA durağan olmayan dokusuyla sürekli güncellenen, gelişen ve eğitim paydaşlarının katkılarıyla büyüyen bir öğrenme havuzudur. İçerisinde birçok eğitim nesnelerinin ve içeriklerinin bulunduğu EBA öğrenme platformu özellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri tarafından sıklıkla ziyaret edilmektedir (Aktay & Keskin, 2016). Dolayısıyla birçok öğrenme alanına ait hedef konuların daha iyi anlaşılması, soyut bilgilerin somutlaştırılması, keyifli ve ilgi çekici ortamların oluşturulmasında EBA'dan yararlanılmasının olumlu katkılarının olacağı aşikârdır. EBA matematik ders içeriklerinin matematik öğretim programıyla bire bir uyumlu olması, profesyonelce hazırlanmış e-içerikler sunması, yalnız okulda değil ev ortamında da kullanılabilmesi ve soyut kavramların öğretilmesinde kolaylıklar sağlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada özellikle soyut yapısı nedeniyle cebir konusu tercih edilmiştir. Çünkü birçok öğrencinin öğrenmekte güçlük yaşadığı cebir konusunda EBA ders içeriklerinden yararlanılmasının olumlu yansımaları olabilir. Bu bağlamda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Cebirsel ifadelerin öğretiminde EBA içeriklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım envanterinin ön-test puanları kontrol edildiğinde, duyuşsal katılım, uyma/itaat, sınıf katılımı, bilişsel katılım ve derse katılmama boyutlarının son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
2. Cebirsel ifadelerin öğretiminde EBA içeriklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusu ön-test puanları kontrol edildiğinde, son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin uygulaması yapılan EBA içeriklerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Cebirsel ifadelerin öğretiminde EBA içeriklerinin öğrencilerin başarılarına ve derse katılımlarına etkisinin incelendiği araştırmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışma öncesinde öğrencilere ön bilgilendirme yapılmış, gönüllü öğrencilerden bir uygulama havuzu oluşturulmuştur. Ön talepte bulunan 64 altıncı sınıf öğrencisi ile süreç başlatılmıştır. Bu öğrencilere çalışmanın akışı hakkında ayrıntılı bilgilendirme (içerik, materyaller, çalışma süresi vb.) çalışması da yapılmıştır. Ön bilgilendirme sonucunda gerekli donanım ve fiziki alt yapıya (internet, bilgisayar, tablet vb.) sahip 27 öğrenci deney, 27 öğrenci ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Diğer adımda ön-test uygulaması yapılmış, seçilen grupların ön-test ölçümlerinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Belirlenen iki grup deney ve kontrol gruplarını temsil etmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler sunum temelli öğretim yaklaşımı ile derslerini işlemiştir. Öğretmen cebirsel ifadeler konusunu düz anlatım yoluyla anlatmıştır. Bu sırada öğrenciler notlar tutmuş ve ders sırasında yöneltilen sorulara cevaplar aramıştır. Konunun öğretimi öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılması ve öğretmenin konuyu özetleyerek bitirmesiyle son bulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile dersler EBA platformu üzerinden yürütülmüştür. Öğrenciler videoları izlemiş, notlar tutmuş, zenginleştirilmiş EBA içerikleri (konu anlatımı, alıştırma, tarama testi, animasyon, çalışma soruları) ile süreç tamamlanmıştır. Her iki grupta uygulanan öğretim planlaması ders saatlerine göre değişiklik göstermekle birlikte tartışma, problem çözme ile soru-cevap yöntemlerinden de faydalanılmıştır. Öğrencilerin cebirsel ifadelerin öğretimi dersine katılım düzeylerini belirlemek için Wang, Bergin ve Bergin'in (2014) geliştirdiği ve Sever'in (2014) Türkçeye uyarlamasını yaptığı Derse Katılım Envanteri kullanılmıştır. Envanterin özgün hali 24 maddeden, Türk kültürüne uyarlanmış hali ise 23 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Envanterin Duyuşsal Katılım boyutunda 6, Davranışsal Katılım (uyma/itaat) boyutunda 4, Davranışsal Katılım (sınıf katılımı) boyutunda 3, Bilişsel Katılım boyutunda 7, Derse Katılmama boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Tüm bunların yanı sıra gerçekleştirilen uygulamada öğrenci görüşlerine de yer verilerek çalışmaya nitel bir boyut kazandırılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilere EBA içerikleri ile ilgili beğendiği ya da beğenmediği durumların yanı sıra matematik dersine yönelik etkileri ve içeriklerde ilgisini çeken bölümlere yönelik sorular da yöneltilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ön-test sonuçları kontrol edildiğinde grupların düzeltilmiş cebirsel ifadeler ölçme aracı toplam sonuçları açısından gruplama ana etkisi anlamlı bulunmuştur. Uyguma yapılan grup öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusuna ait son-test sonuçlarının kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarından farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık ise ortalama puanlar dikkate alındığında deney grubu lehinedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel ifadeler konu testi puanlarının anlamlı çıkmasından dolayı kısmi eta kare değerleri de incelenmiştir. Bu kapsamda, deneysel çalışmanın öğrencilerin cebirsel ifadeler konusu başarıları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı cebirsel ifadelerin öğretiminde kullanılan EBA içeriklerinin öğrencilerin başarılarına pozitif etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, 10 ders saati süresince yürütülen çalışmaya yönelik deney grubu öğrencileri çoğunlukla olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen geri dönütler; zevkli ve eğlenceli, kalıcı öğrenme, pekiştirme ve olumsuz algı şeklinde dört farklı tema altında toplanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin %92'si çalışmanın zevkli ve eğlenceli geçtiğini, %74'ü kalıcı öğrenmeye destek olduğunu, %77'si derste öğrendiklerini pekiştirdiğini ve %11'i yaşadığı sorunları dile getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarı, Cebirsel İfadeler, Derse Katılım, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), FATİH Projesi

Kaynakça

Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 27-44.

Aydınözü, D., Sözcü, U. ve Akbaş, V. (2016). Coğrafya öğretiminde EBA içeriklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15), 343-361.

Ercan, P. (2018). *Ortaokul matematik dersi EBA içeriğinin uzamsal yetenek ve bileşenlerine göre incelenmesi ve öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Kendirli, H. (2017). *Eğitimde bilişim ağı (EBA) destekli fen bilimleri dersi uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin fene yönelik ilgilerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *Eğitim Bilişim Ağı,* http://www.eba.gov.tr/hakkimizda adresinden elde edildi.

Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 171-182. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3627

Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 517-535.

Türkiye'de Matematik ve Fen Eğitiminde Kaygı Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Eğilimleri

Cenk Keşan — Dokuz Eylül Üniversitesi
Gökçe Ok — Dokuz Eylül Üniversitesi
Deniz Kaya — Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde kaygı kelimesinin anlamı olarak üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). İlgili alanyazın incelendiğinde, kaygı kelimesinin birçok türde ve anlamda ele alındığı görülmektedir. Örneğin Cüceloğlu (1991), kaygı kelimesini nedeni tam olarak açıklanamayan ancak kişiyi tedirgin eden bir duygu veya mantık dışı korku olarak tanımlamıştır. Scovel (1991) ise kaygıyı psikolojik bir yapı ekseninde ele alarak belli biri olay karşısında, bireyler tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlamıştır. Morgan'a (1981) göre bireyin sahip olduğu kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korku halidir. Yenilmez ve Özbey'e (2006) göre kaygı, iç ve dış dünyadan gelen uyaranların tehdit olarak algılandığı durumlar karşısında bireyin yaşadığı heyecansal bir tepki şeklinde tanımlanmıştır. Kaygı kavramı matematik ve fen bilimleri dersleri bağlamında ele alındığında bu konuda çok sayıda çalışmaların olduğu ve bu çalışmalarda gerek matematik gerekse fen bilimlerine yönelik kaygı tanımlarının çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda matematik kaygısı genellikle derse yönelik korku, gerginlik, telaş, tedirginlik, dersten ve işlemlerden kaçış, derse yönelik duygusal, fiziksel ve zihinsel tepki şeklinde değerlendirilmektedir (Alkan, 2010; Baloğlu, 2001; Smith, 1997; Şahin, 2004). Bu değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin matematik kaygısı matematik dersinden nefret etmelerine, endişe duymalarına, korkmalarına ve panik yaşamlarına dolayısıyla öğrenme oranının düşmesine ve sürekli başarısızlık yaşamasına neden olmaktadır (Alkan, 2010). Benzer şekilde, öğrencilerin fen bilimleri kaygısı fen kavramlarından, bilim adamlarından ve fen ile ilgili faaliyetlerden kaçınma veya korkma anlamında ele alınmıştır (Mallow, 1986). Tanımdan da anlaşılacağı üzere fen bilimleri kaygısı bireylerin akademik hayatlarına ve bilimsel çalışmalarına engelde olabilmektedir (Seligman vd., 2001). Her ne kadar kaygı kavramı sahip olduğu anlam yükü bakımından olumsuz etki izlenimi oluştursa da kişiyi motive eden ve koruyan bir yanı da mevcuttur (Kazan, 2021). Bundan dolayı kaygı kaçmak, kaçınmak, tedirginlik ve uzak durulması gereken veya tamamen olumsuz etkileri olan bir duygu olarak ele alınmamalıdır (Yolagiden & Bektaş, 2018). Eğer kaygı doğru yönlendirilebilirse olumlu etkileri de olan karmaşık bir duygu selidir. Gerek matematik gerekse fenin anlamlı öğrenilmesindeki en önemli engellerden biri olarak anılan kaygı yıllardır bu alanlarda süregelen sorunlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Yapılan birçok çalışmada hem fen hem de matematik kaygısının öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Ader, 2004; Akgün, vd., 2007; Ma & Xu, 2004; Seligman vd., 2001). Tüm bu anlatımlar dikkate alındığında, çok sayıda çalışmanın konusu olan ve alanyazında önemli bir yer edinmiş olan kaygı konusu ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırılması oldukça önemlidir. Çünkü bu alanda yapılan çalışmaların yıllar içerisindeki değişimlerinin neler olduğunun, hangi değişkenler yardımıyla çalışmalarda yer edindiğinin ve nasıl bir eğilim sergilediğinin belirlenmesi açısından bu tür çalışmaların süreklilik arz etmesi de çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yürütülen lisansüstü tezlerin bütüncül bir bakış açısıyla tematik ve metodolojik özelliklerinin ortaya konması ve mevcut durumun çerçevesinin çizilerek yapılacak çalışmalara yol gösterici olması açısından bu çalışmanın alana katkısı olacağı umulmaktadır. Bu bağlamda çalışma kapsamında Türkiye'de matematik ve fen eğitiminde kaygı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın özellikle matematik ve fen eğitiminde kaygı konusunda çalışma yapacak ya da çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara kaynak oluşturması ve yol gösterici olması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma kapsamında, matematik ve fen eğitiminde kaygı konusunda 2011-2021 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezler tematik ve metodolojik açıdan sistemik bir şekilde ele alınmıştır. Böylelikle lisansüstü tezlerin eğilimlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel bir anlayışın hâkim olduğu çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Dokümanların incelenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında araştırmaya konu olan 91 adet erişime izinli lisansüstü tezler incelenmiştir (www.tez.yok.gov.tr). İki aşamada incelenen tezlerin tematik açıdan amaçları, problem cümleleri, çalışma konuları, yayın yılları ve türleri

(yüksek lisans ve doktora) ele alınmıştır. Diğer taraftan metodolojik açıdan yaklaşımları, yaklaşım açıklamaları, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları ve veri analiz açıklamaları ele alınmıştır. Bu sayede matematik ve fen eğitiminde kaygı konusu ile yapılmış lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin sistematik bir şekilde belirlenmesi hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, matematik eğitiminde kaygı konusunu içeren tez çalışmalarında en fazla başarı, demografik, öz-yeterlik, sınav, motivasyon, tutum ve üstbilişsel farkındalık değişkenleri ile aralarındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmaların fazla olduğu belirlenmiştir. Fen eğitiminde kaygı konusunu içeren tez çalışmalarında ise en fazla sınıf düzeyi, demografik, başarı, öğretim programı ile tanılayıcı test değişkenleri ile aralarındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmaların fazla olduğu belirlenmiştir. Matematik ve fen eğitimi ile ilgili tezlerde kaygı konusu ile birlikte tercih edilen çalışma içeriklerinin çoğunlukla psikolojik faktörler altında duyuşsal özelliklere (motivasyon tutum, inanç, öz-yeterlik vb.) sahip olduğu görülmektedir. Özellikle matematik eğitimindeki kaygı konulu tezlerin büyük bir bölümü duyuşsal özellikler içeren farklı konu türlerine sahiptir. Kaygı konulunu matematik eğitiminde en fazla lisansüstü tez 2019 yılında en az 2016 yılında yapılmıştır. Fen eğitiminde ise en fazla lisansüstü tez 2019 yılında yazılmış iken en az tez 2011 ve 2017 yıllarında yazılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Kaygı, Matematik Eğitimi, Metodolojik, Tematik

Kaynakça

Ader, E. (2004). *A self-regulation model to explain quantitative achievement in a high-stakes testing situation.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20), 283-299.

Alkan, V., (2010). Matematikten nefret ediyorum! *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 189-199.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi kitapevi

Kazan, M. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Ma, X., Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: A longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence, 27*(2), 165-179.

Mallow, J. V. (1986). *Science anxiety: Fear of science and how to overcome it.* Clearwater, FL: H & H Publishing.

Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. in E. K. Horwitz and D. J. Young, *Language Anxiety*, 101-108. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Seligman Walkman, M. E. P., Walker, E. F., & Rossenhan, D. L. (2001). Abnormal psychology (4th). New York: Norton & Company, Inc.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Yolagiden, C., & Bektaş, O. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme kaygıları ile fen bilimleri öğrenme yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 18-41.

İstatistiği Öğretme Bilgisi Üzerine Odaklanan Kavramsal Çerçevelerin İncelenmesi

Nadide Yılmaz

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin kalitesini belirleyen önemli bileşenlerden biri de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Fennema ve Franke, 1992; National Council of Mathematics [NCTM], 2000). Öğretmenin ne gibi bilgilere sahip olması gerektiği ve bu bilginin sınıf ortamındaki yansımaları ortaya konmaya çalışılmıştır (Ma, 1999). Araştırmacılar bu bağlamda öğretmen bilgisini araştırmışlardır (An, Kulm ve Wu, 2004; Ball, Thames ve Phelps, 2008; Fennema ve Franke, 1992; Grossman, 1990; Shulman, 1986; 1987). Matematiği öğretme bilgisinin ne gibi bileşenlere sahip olduğunun incelenmesi bu bilginin ortaya konmasının uzun ve zaman alan bir süreç olduğunun farkına varılmasını sağlamıştır (Hill, Ball ve Schilling, 2008). Bunun yanında matematiğin öğrenme alanlarının da kendine özgü bileşenlerinin incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu alanlardan biri de istatistiktir (Groth, 2007). İstatistik alanında çalışan araştırmacılar, istatistik ve matematik bilimlerinin doğasının farklı olduğunu ifade etmişler, istatistiği öğretme bilgisinin hangi bileşenlerden oluştuğunun ortaya çıkarılması gerektiğine vurgu yapmışlardır (Cobb ve Moore, 1997; delMas, 2004; Godino, Batanero, Roa ve Wilhelmi, 2008; Groth, 2007; 2013; 2021; Sorto, 2004). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken istatistiği öğretme bilgisinin neler olduğunu belirlemeye olan ihtiyacın bir diğer gerekçesi ise günümüz dünyasındaki yaşanan gelişmelerin yanında ortaya çıkan sorunlardır. Örneğin hala mücadele ettiğimiz Covid-19 salgını öğretmenlerin istatistiğe ilişkin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gereğini bir kez daha ortaya koymuştur (Groth, 2021). Bu bağlamda araştırmacılar istatistiği öğretme bilgisini farklı açılardan tanımlamaya çalışmışlardır (Burgess, 2007; Callingham ve Watson, 2011; Godino ve diğerleri, 2008; Gonzalez, 2016; Groth, 2007; 2013; Lee ve Hollebrands, 2008; Madden, 2008; Makar, 2008; Noll, 2011; Sorto, 2004; Watson, Callingham ve Natham, 2009; Wild ve Pfannkuch, 1999). Bu çalışmada araştırmacıların istatistiği öğretme bilgisini nasıl ele aldıkları incelenmiş, araştırmacıların ortaya koydukları modellerin birbirleriyle benzerlik ve farklılıkları üzerinde durulmuştur. Buradan hareketle araştırmacıların ortaya koydukları modeller ele alınarak istatistiği öğretme bilgisinin bileşenlerine yönelik genel bir tanım oluşturulmaya çalışacaktır.

Yöntem

Araştırmacıların istatistiği öğretme bilgisine ilişkin oluşturdukları kavramsal çerçeveleri değerlendirirken nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu sayede araştırmaların istatistiği öğretme bilgisini nasıl ele aldıkları ayrıntılı bir şekilde incelenebilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmacıların ele aldıkları kavramsal çerçevelerin (Burgess, 2007; Callingham ve Watson, 2011; Godino ve diğerleri, 2008; Gonzalez, 2016; Groth, 2007; 2013; Lee ve Hollebrands, 2008; Madden, 2008; Makar, 2008; Noll, 2011; Sorto, 2004; Watson ve diğerleri, 2009; Wild ve Pfannkuch, 1999) benzerlikleri ve farklılıklarını kıyaslayabilmek için kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Örneğin, öğrenci bilgisi, öğretim bilgisi gibi bileşenler yanında istatistiksel kavramlara (örn, dağılım) ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Her bir araştırmacının/araştırmacıların oluşturdukları kavramsal çerçeveler bu doğrultuda kodlanmıştır. Bütün kavramsal çerçeveler benzer şekilde analiz edilecek ve bütüncül bir resim ortaya konulacaktır. Bu sayede araştırmacıların istatistiği öğretme bilgisine ilişkin bakış açıları sistematik ve açık bir hale getirilecektir. Oluşturulan bu kodların güvenirliğini sağlayabilmek için verilerin başka bir araştırmacı tarafından kodlanması istenecektir. Ortaya çıkan fikir ayrılıkları üzerinde tartışılarak görüş birliğine varılması hedeflenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler araştırmacıların istatistiği öğretme bilgilerine ilişkin bakış açılarının bazı açılardan benzediğini bazı açılardan ise farklılaştığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmacıların istatistiği öğretme bilgisini Ball ve arkadaşlarının (2008) geliştirdiği matematiği öğretme bilgisi modelini temel alarak açıkladıkları gözlenmiştir (Burgess, 2007; Groth, 2007; 2013; Noll, 2011). Bazı modellerin ise Will ve Pfannkuch (1999)'dan yararlanarak istatistiği öğretme bilgisini tanımladıkları ortaya çıkmıştır (Burgess, 2007; Godino ve diğerleri, 2008; Sorto, 2004; Makar, 2008). İstatistiği öğretme bilgisine odaklanan bazı kavramsal çerçevelerin belli kavramlara (örn, dağılım, değişim) (Gonzalez, 2016; Madden, 2008) odaklanarak bu bilgiyi açıklamış olması dikkati çeken bir başka nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Analizler devam etmektedir. Ayrıntılı sonuçlar sunum sırasında paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen bilgisi, istatistik, istatistiği öğretme bilgisi,

Kaynakça

An, S., Kulm, G. & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education* **7,** 145–172.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? Journal of Teacher Education, 59, 389-407.

Burgess, T. A. (2007). *Investigating the nature of teacher knowledge needed and used in teaching statistics.* (Doctoral Dissertation), Massey University, Palmerston North, New Zealand

Callingham, R., & Watson, J. (2011). Measuring levels of statistical pedagogical content knowledge. In C. Batanero, G. Burrill & C. Reading (Eds), Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education (pp. 283–293). Netherlands: Springer

Cobb, G. W., & Moore, D. S. (1997). Mathematics, statistics, and teaching. *American Mathematical Monthly, 104*, 801-823.

Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 147–164). Macmillan Publishing Co, Inc.

Godino, J. D., Batanero, C., Roa, R., & Wilhelmi, M. R. (2008). *Assessing and developing pedagogical content and statistical knowledge of primary school teachers through project work*. In C. Batanero, G. Burrill, C. Reading, & A. Rossman (2008).

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.* New York: Teachers College Press.

Groth, R. E. (2007). Toward a conceptualization of statistical knowledge for teaching. *Journal for Research in Mathematics Education, 38*(5), 427-437.

Groth, R. E. (2013). Characterizing key developmental understandings and pedagogically powerful ideas within a statistical knowledge for teaching framework. *Mathematical Thinking and Learning*, *15*, 121-145.

Groth, R. E. (2021). The relevance of statistical knowledge for teaching to health care professionals: reflections on a COVID-19 press briefing. *Journal of Statistics and Data Science Education,* 84-94.

Hill, H. C., Ball, D. L. & Schilling, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education, 39* (4). 372-400.

Lee, H., & Hollebrands, K. (2008). Preparing to teach mathematics with technology: An integrated approach to developing technological pedagogical content knowledge. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8(4).

Ma, L. (1999). Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers, understanding of fundamental mathematics in China and the United States, Erlbaum, Mahwah.

Madden, S. R. (2008). *High school mathematics teachers' evolving understanding of comparing distributions.* Unpublished doctorate dissertation, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan, USA.

National Council of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston, VA: Author.

Noll, J.A. (2011). Graduate teaching assistants' statistical content knowledge of sampling. Statistics Education Research Journal, 10(2), 48-74.

Shulman, L., S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*, 4-14.

Sorto, M. A. (2004). *Prospective middle school teachers' knowledge about data analysis and its application to teaching* (Doctoral dissertation), Michigan State University, Michigan.

Wild, C. J.. & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review, 67*(3), 223-265.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Purdue Modeli Deneyimi: Obeb-Okek Örneği

Tuğba Yulet Yılmaz — MEB

Mustafa Gök — Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eşitlik, her öğrenciye aynı eğitimin verilmesi değil; bunun yerine öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ulaşabilecekleri en iyi duruma getirilmesi ve gerektiği şekilde desteklenmesidir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Üstün yetenekli (özel yetenekli) öğrencilerin eğitim sürecinde gerektiği şekilde desteklenmesi bu bağlamda değerlendirilebilir. Ülkemizde örgün öğretim kurumlarına devam eden üstün yetenekli öğrencilere ders dışı zamanlarda Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) ya da üniversiteler bünyesinde sağlanan destek eğitim hizmetleri kapsamında çeşitli eğitimler verilmektedir (Olçay, 2020). Ancak bu öğrencilerin örgün öğretim sürecinde de desteklenmesi ve bu öğrencilere destek eğitim odalarında ihtiyaçları doğrultusunda zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitimler verilmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin ilgilerini fark edebilmeleri, onları nasıl destekleyeceklerini bilmeleri ve bu doğrultuda öğretim programında düzenlemeler yaparak zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme ortamları sunmaları gibi birçok bileşen içeren bir dizi organizasyonu gerektirmektedir. Bu çok boyutlu sürece yönelik deneyimlerin üniversite yıllarında başlaması, hizmet içinde de devam etmesi, üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğrencilerin özellikleri ve öğretimin farklılaştırılması konusunda eğitimler alınması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının, üstün yetenekli öğrencilerin desteklenmesine yönelik bu tür bir öğrenme deneyimi yaşaması sağlanarak, üstün yetenekli öğrencileri desteklemelerine ilişkin anlayış kazandırılması hedeflenmektedir. Bu nedenle çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının "Üstün yeteneklilere matematik öğretimi" dersi kapsamında gerçekleştirilen bir etkinliğe ilişkin veriler incelenecektir. Çalışma, ilk olarak üniversite öğrencileri için ders geliştirme modeli olarak önerilen, daha sonraları ise üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış eğitim ortamlarını organize etmede kullanılmaya başlanılan Purdue modeli (Köksal, 2020) temelinde yapılandırılmıştır. Purdue modeli üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış öğrenme durumlarını tasarlamak için uygun bir yaklaşım sunmaktadır. Model üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, ayırıcı ve birleştirici düşünce becerilerine odaklı uygulamalar gerçekleştirilerek öğrencilerde matematiksel süreç becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin esneklik, akıcılık ve detaylandırma gibi becerileri kullanabileceği etkinlikler düzenlenir. Bu sayede öğrencilerin yaratıcı ve üretici düşünebilme becerileri tetiklenmektedir (Gökdere ve Kutlu 2013). İkinci aşamada öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine odaklanılan ve küçük gruplarla gerçekleştirilen etkinlikler uygulanmaktadır. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bağımsız çalışabilecekleri bir proje üzerine çalışmaları gerekmektedir (Feldhusen & Kolloff, 1986). Bu açıklamalardan Purdue modelinden, öğretmen eğitiminde üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının hazırlanmasında yararlanılabileceği belirtilebilir. Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının heterojen sınıflarda Purdue Modeli çerçevesinde, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek şekilde obeb ve okek konusu ile ilgili tasarlanan etkinliği deneyimleme süreci incelenmiştir.

Yöntem

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarına matematik öğretimi bağlamında, üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış öğrenme ortamı tasarlamalarına yönelik verilen bir ders çerçevesinde Purdue modeline göre hazırlanan obeb ve okek konusunun öğretimini deneyimleme sürecindeki davranışlarına odaklanılan çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelemesi olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda Purdue modelinin farklı aşamalarında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının sergilediği davranışlar obeb ve okek konusu bağlamında ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programında "Üstün yeteneklilere matematik öğretimi" dersini seçen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin zorluk yaşadığı ve Purdue modeline de uygun olduğu düşünülen obeb ve okek konusu bağlamında incelemeler yapılmıştır. İki matematik eğitimi uzmanı tarafından Purdue modeli çerçevesinde obeb ve okek etkinliği tasarlanmıştır. Uygulama süreci ilk iki aşama için 2 saat ve üçüncü aşama için 1 haftalık proje süresi ile sınırlıdır. Uygulama araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiş, diğer araştırmacı da uygulama sürecinde katılımcı gözlemci olarak derslerde bulunmuştur. Veriler öğrencilerin etkinlik sürecinin kamera ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve proje ödevleri ile ilgili hazırladıkları dokümanlardan elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesine öncelikle ders video ve ses kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılmasıyla başlanmıştır. Sonraki süreçte Moon vd. (2009)'nin Purdue modelinin aşamalarında ortaya çıkabilecek temalar bağlamında öğretmen davranışları çözümlenmiştir. İki araştırmacı söz konusu kayıtları bağımsız bir şekilde kodlamış ve daha sonra ilgili temalar altında sınıflandırmıştır. Bu süreçte üzerinde anlaşılmayan durumlar tartışılmış ve uzlaşılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin obeb ve okek konusunu farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımlardan biri olan Purdue modeline göre tasarlanan etkinlikleri deneyimlemesine yönelik sonuçlar modelin farklı aşamaları doğrultusunda sunulmuştur. Birinci aşamada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının, obeb ve okek konusunu günlük yaşamla ya da farklı disiplinlerle ilişkilendirmede zorluklar yaşadığı, bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının verilen bir durumda obeb mi yoksa okek mi kullanmak gerektiği ile ilgili kafa karışıklığı yaşadığı gözlenmiştir. Ancak tasarlanan problem durumuna ilişkin tartışmalar ve konuya ilişkin temel beceriler sunulduğunda bu sorunun üstesinden gelindiği tespit edilmiştir. İkinci aşamada öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinliklerde yaratıcı çözümler geliştirdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte sunulan çözümlerde öğretmen adaylarının, farklı matematiksel ilişkilendirmeler yapmalarına yönelik sınırlı bir anlayışa sahip oldukları tespit edilmiştir. Proje aşamasında ise ilköğretim matematik öğretmeni adaylarından bazıları uygun raporlar sunmalarına rağmen bazılarının bu aşamada zorlandığı ve yüzeysel raporlar hazırladıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlardan matematik öğretiminde Purdue modelinin öğretmen eğitiminde ve üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış öğrenme ortamları tasarlamada etkili olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Üstün yeteneklilerin eğitimi, Purdue modeli

Kaynakça

Feldhussen, J., & Kolloff, P. B. (1986). The Purdue three stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *System and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126–152). Creative Learning Press.

Gökdere, M., & Kutlu, N. (2013). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmeyi zenginleştirme: Üç aşamalı Purdue modeli. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 293-311.

Köksal, M. S. (2020). Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitiminde kullanılan eğitim ve öğretim programı tasarım modelleri. M. S. Köksal (Ed.), *Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim* (1st edition, ss. 67-75) içinde. Nobel.

Merriam, S. B. (2013). Nitel vaka çalışması (Çev: E. Karadağ). S. Turan (Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* içinde (3 ed.). Ankara: Nobel.

Moon, S. M., Kolloff, P., Robinson, A., Dixon, F., & Feldhusen, J. F. (2009). The Purdue three-stage model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *System and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 289–321). Prufrock Press.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and Standards for School Mathematics. NCTM.

Olçay, S. (2020). Türkiye'de üstün zekâlılara sağlanan destek eğitim hizmetleri. M. S. Köksal (Ed.). *Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim* (1st edition, ss. 217-233) içinde. Nobel.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Deneyimi: Mantar Problemi

Mustafa Gök Van Yüzüncü Yıl Üni.

Ahmet Ala Sarımurat MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitiminde anlamlı öğrenmenin önündeki zorlukların başında matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilememesi ve sınıfta gerçekleştirilen sınırlı bir eylem olarak sunulması gelmektedir. Ancak bu durumun son yıllarda matematiksel modelleme ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ile belli ölçüde üstesinden gelindiği söylenebilir. Matematiksel modelleme matematik ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurulan bir yaklaşım sunduğundan öğrencilerin matematik yapma eylemlerinin anlamlı bir şekilde gerçekleştirilmesinde ve öğrenmelerinin desteklenmesinde etkilidir (Doğan, Özaltun Çelik ve Bukova Güzel, 2021). Bu yüzden birçok yayında matematiksel modellemenin bütün öğretim düzeylerinde yer verilmesi gerektiği savunulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2005; Common Core State Standarts for Mathematics, 2011; National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Buradan hareketle matematiksel modelleme problemlerine daha ilkokul düzeyinde başlanması gerektiği belirtilebilir. Bunu destekleyecek şekilde ülkemizde ilk kez 2005 yılı ilköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programında matematik eğitiminin genel amaçlarından birinde "Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir" şeklinde bir ifadeye yer verilerek matematiksel modellemenin kullanılması vurgulanmıştır. Sonra yürürlüğe giren programlarda da açık ya da örtük bir şekilde matematiksel modellemenin önemine atıfta bulunulduğu belirtilebilir (MEB, 2014, 2018). Ancak modelleme üzerine yapılan araştırmalarda öğretmenlerin matematiksel modelleme ve matematiği modelleme (matematiksel kavramların temsillerle gösterilmesi) kavramlarını karıştırdıkları rapor edilmiştir (Lesh vd., 2003). Örneğin matematiksel modelin yanlış bir şekilde çeşitli öğretim materyalleri ile (onluk bloklar, kesir kartları gibi) karıştırılması bu bağlamda değerlendirilebilir. Çavuş-Erdem vd. (2017) ülkemizde öğretim materyallerinde modelleme kavramının matematiksel modellemeden ziyade matematiği modelleme biçiminde ele alındığını belirtmektedir. Diğer bir yanlış algı ise her günlük yaşam probleminin matematiksel modelleme olarak algılanmasıdır. Matematiksel modelleme üzerine bu tür yanlış algılar ile ilgili matematiği öğreten pozisyonundakilerin farkında olması gerekmektedir. Bu durum ilkokul öğretmenleri ve öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyi ne kadar bildiği ve bu konuda deneyimlerinin olup olmadığı sorununu doğurmaktadır. Nitekim Morkoyunlu ve Saltık Ayhanöz (2021) öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmeyi önemli görmelerine rağmen, bu konuda çoğunun zorluk yaşadıklarını ve yeterli anlayışa sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin günlük yaşamdaki matematiksel modelleme ile ilişkili matematiksel durumları fark etmeleri ve bunlara yönelik deneyimler edinmeleri matematiksel modellemenin sınıf ortamına taşınmasında önemli görülmektedir. Bu sürecin ilk basamağı ilköğretim olduğu düşüncesi ile çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme deneyimine odaklanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının bir matematiksel modelleme problemine ilişkin deneyimlerini betimlemek, matematiksel model ve matematiksel modelleme ile ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarına matematiksel modelleme deneyimi yaşatmayı amaçlayan çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelemesi olarak tanımlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği programında "matematik öğretimi" dersini seçen 55 (36 bayan, 19 erkek) öğretmen adayları oluşturmaktadır. Uygulama Zoom üzerinden online olarak gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarına öncelikle matematiksel modelleme ile ilgili kısa bir eğitim verilmiştir. Bu bağlamda matematiksel modelleme ile ilgili kavramlar, modelleme süreci ve basamakları, örnek bir matematiksel modelleme problemi (saman balyası) ve çözümü ile ilgili 2 ders yapılmıştır. Baki (2018)'nin çalışmasında matematiksel modelleme kapsamında verilen bir mantarın büyümesine ilişkin problem uyarlanarak Geogebra üzerinden sınıf öğretmeni adaylarına uygun bir şekilde yeniden tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının Geogebra'da matematiksel modelleme bağlamındaki sekiz görevi mantar problemi üzerinden yapmaları istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bu problemi çözme süresi yaklaşık iki ders saati sürmüştür. Uygulama araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı öğretmen adaylarına çözüme yönelik ipuçları vermeden görevleri yapmaya teşvik etmiş ve Geogebra'nın kullanımıyla ilgili teknik destek sağlamıştır. Bu kısa eğitimin sonunda sınıf öğretmeni adaylarına Mentimeter üzerinden ""matematiksel model nedir?" ve "Matematiksel modelleme nedir?" şeklinde ifade edilen iki soruyu yanıtlamaları istenmiştir (URL 1). Araştırmanın verileri Zoom derslerinin kayıtları, Geogebra'da öğrencilerin mantar problemi ile ilgili görevlerdeki çözümleri ve

Mentimeter üzerinden yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Veriler betimsel analiz metodu ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda mantar problemi ile ilgili veriler Borromeo Ferri (2006)'nin çalışmasındaki süreçler doğrultusunda çözümlenirken, Mentimeter'den elde edilen verilerin analizi uygun ya da uygun değil şeklinde sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme deneyiminin incelendiği çalışmanın sonuçları matematiksel modelleme aşamalarındaki süreçler doğrultusunda verilmiştir. İlk olarak sınıf öğretmeni adaylarının mantar problemini genellikle anladıkları ve problemin sadeleştirme aşamasında değişkenleri fark ettikleri belirlenmiştir. Ancak matematikleştirme basamağında çoğu sınıf öğretmeni adayının problemi tek boyutta incelediği tespit edilmiştir. Çok az kısmı ise birden fazla boyut olabileceğini düşündüğü gözlenmiştir. Matematiksel olarak çalışma aşamasında bazı öğretmen adayları matematiksel sonuçlar elde etmekte zorlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının en zorlandıkları bölüm yorumlama ve doğrulama basamağı olarak belirlenmiştir. Bu aşamalarda ya tek boyutta problem değerlendirilmiş ya da hiçbir değerlendirmede bulunulmamıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarından bir kısmının mantarın büyümesi ile ilgili üstel bir fonksiyon olması gerektiğini ifade etmiş ve bazı öğretmen adaylarının daha önceki aşamalarda farklı modeller bağlamında (orantı ya da doğrusal fonksiyon gibi) matematiksel çalışmalar gerçekleştirseler de yorumlama sürecinde üstel fonksiyon şeklinde değerlendirmeler yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının etkileşiminde belli oranda akran öğrenmesi yaşandığına işaret etmektedir. Öğretmen adayları problem üzerine düşündüklerini doğrulamaya yönelik argümanlar üretseler de bunların gerçekten niçin geçerli olduğunu savunmakta uygun bir yaklaşım sergileyememiştir. Bunun ortaya çıkmasında online eğitim sürecinde kalabalık sınıf ortamında sınıf öğretmeni adaylarının düşündüklerini yeterli şekilde paylaşamaması ya da Geogebra'da bunu gösterecek bilgiye sahip olamaması etkili olmuş olabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, Problem çözme, Öğretmen adayları

Kaynakça

Baki, A. (2018). Matematiği öğretme bilgisi. Pegem.

Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 38 (2), 86-95.

Common Core State Standards Initiative. (2011). Common core state standards for mathematics. http://www.corestandards.org/

Çavuş-Erdem, Z., Doğan, M.F., Gürbüz, R. & Şahin, S. (2017). Matematiksel modellemenin öğretim araçlarına yansımaları: Ders kitabı analizi. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (1), 61-86.

Doğan, M. F., Özaltun Çelik, A. & Bukova Güzel, E. (2021). Matematik eğitimi açısından matematiksel modelleme nedir ve ne değildir? E. Bukova Güzel, M. F. Doğan & A. Özaltun Çelik (Eds.), Matematiksel modelleme teoriden uygulamaya bütünsel bakış (s. 3-17) içinde. Pegem.

Lesh, R., Cramer, K., Doerr, H. M., Post, T., & Zawojewski, J. S. (2003). Model development sequences. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching (pp. 35-58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). İlköğretim matematik dersi 1-5.sınıflar öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). İlkokul matematik dersi 1-4.sınıflar öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8.sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı.

Morkoyunlu, Z. & Saltık Ayhanöz, G. (2021). The opinions of elementary mathematics teacher candidates on the concept of mathematical resilience. Amasya Education Journal, 10(2), 37-60. DOI: 10.17539/amauefd.1019463

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and Standards for School Mathematics. NCTM.

URL 1: https://www.mentimeter.com/app

Ortaokul 8. Sınıf Düzeyindeki STEM Uygulamalarının Öğrencilerin STEM Beceri Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Nihal Demir — MEB

Mustafa Gök — Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl becerilerini bütüncül bir bakış açısıyla kazandırabilmek üzere STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi yaklaşımı ortaya atılmıştır (Bybee, 2010) ve STEM uygulamalarının, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır (Krajcik ve Delen, 2017; Yıldırım ve Selvi, 2018). Bu bağlamda STEM eğitimi ile bireylere; disiplinler arası düşünme, eleştirel ve alternatif düşünme, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve yaşam temelli öğrenme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (Altunel, 2018). Öğrencilerin kariyer planları için ortaokul düzeyinde karar almaya başlamalarının gerekliliği (Tai, Liu, Maltese ve Fan, 2006) düşünüldüğünde, STEM hedeflerine ulaşmada öğrencilerin ortaokul düzeyinden itibaren STEM becerileri düzeylerine yönelik algılarının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinin ve bu becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin temel STEM becerileri düzeyleri üzerine araştırma yapılması hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmada uygulanacak olan öğrenme-öğretme modeli, STEM eğitimi sürecinin nasıl gerçekleşeceğini belirlemektedir. STEM eğitiminin uygulandığı çeşitli öğrenme-öğretme yaklaşımlarından biri 5E modelidir. Bu araştırma kapsamında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde 5E (engage, explore, explain, elaborate, evaluate) öğrenme modeliyle STEM eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Birçok ulusal ve uluslararası araştırmada da 5E öğrenme modeli ile STEM eğitiminin uygulandığı görülmektedir (Çilek, 2019; Kaniawati, Kaniawati & Rahma Suwarma, 2017; Ling, Pang & Lajium, 2019; Nur Yılmaz, 2019; Rosicka, 2016). Ancak Yamak, Bulut ve Dündar (2014) tarafından Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde STEM beceri düzeylerinin yeterince ele alınmadığı belirtilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf düzeyinde 5E öğrenme modeliyle uygulanan STEM etkinliklerinin, öğrencilerin temel STEM beceri düzeylerine yönelik algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada cevap aranan sorular şu şekildedir:

1) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde "Temel STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında "Temel STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin "Temel STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Van'da bir devlet ortaokulunda 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 55 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, öğrencilerin gönüllülüğü ve daha önce STEM eğitimi almamış olmaları dikkate alınmıştır. STEM eğitiminin uygulandığı deney grubunda 23 öğrenci (16 kız, 7 erkek) ve mevcut yöntemlerle derslere devam edilen kontrol grubunda 22 öğrenci (12 kız, 10 erkek) yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Korkmaz, Çakır ve Uğur-Erdoğmuş (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.94 olarak bulunan ve 7'li likert tipinde 23 maddeden oluşan "Temel STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği"dir. Ölçek; 11 maddeyi içeren ve güvenirlik katsayısı 0.89 bulunan "Fen/Bilim", 6 maddeyi içeren ve güvenirlik katsayısı 0.85 bulunan "Mühendislik ve Teknoloji", 6 maddeyi içeren ve güvenirlik katsayısı 0.80 bulunan "Matematik" olmak üzere üç faktörlüdür (Korkmaz, Çakır ve Uğur-Erdoğmuş, 2021).

Veri toplama sürecinde, öğretim uygulamaları yapılmadan önce her iki gruba da ölçek uygulanmıştır. Sonra deney grubunda 5E öğrenme modeliyle STEM eğitimi uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubunda mevcut yöntemlerle derslere devam edilmiştir. Deney grubunda "Bugünden Yarına Su Köprüsü Kuruyoruz", "Eğim" ve "Fotosentez" isimli STEM etkinlikleri (Muğla il Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020) uygulanmıştır. Uygulamalar 5 hafta (18 saat) sürmüştür. Son

olarak her iki gruba tekrar ölçeğin uygulanması gerçekleşmiştir. Elde edilen veriler üzerinde normallik testleri yapıldıktan sonra SPSS üzerinden uygun olan karşılaştırma testleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan normallik testlerine göre örneklemde yer alan her iki grupta da ön test ve son test puanlarından elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçeğin ön uygulamasından elde edilen verilere göre p=0,369>0,05 bulunduğundan grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçeğin son uygulamasından elde edilen verilere göre p=0,044<0,05 bulunduğundan grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, deneysel yöntemin öğrencilerin temel STEM beceri düzeylerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Demografik bilgilere göre yapılan analizlerde ise, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda alınan puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Herdem ve Ünal (2018) tarafından yapılan bir araştırmada da STEM'e yönelik algı ve tutum değişkenleri üzerinde cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığının görülmesi bakımından elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM, STEM beceri düzeyi, Ortaokul 8.sınıf

Kaynakça

Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Seta Perspektif, 207*, 1-7.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *The Technology And Engineering Teacher, 70(1),* 30-35.

Herdem, K. ve Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *48*(48).

Korkmaz, Ö. , Çakır, R. ve Uğur Erdoğmuş, F. (2021). Secondary School Students' Basic STEM Skill Levels according to their Self-Perceptions: A Scale Adaptation. *Participatory Educational Research* , 8(1) , 423-437 . DOI: 10.17275/per.21.25.8.1

Krajcik, J. ve Delen, İ. (2017). Engaging learners in STEM education. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, *5*(1), 35-58.

Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2020). *STEM temelli ortaokul etkinlik kitabı*. (S. Ayata, Proje Koordinatörü; M. Tuğlu & H. Ergündüz, Editörler) http://muglaarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/24144252_Ortaokul_Etkinlik Kitab Y.pdf Erişim tarihi: 20.01.2021

Tai, R., Liu, C., Maltese, A. ve Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Science, 312(5777),* 1143-1144.

Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 249-265. DOI: 10.17152/gefd.15192.

Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(STEMES'18), 47-54.

Matematik Eğitiminde Yapay Zeka Çalışmalarının İncelenmesi

Elif Ünüvar — MEB

Bahadır Yıldız — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yapay zeka teknolojisinin gelişimi; toplumları, ekonomik, sosyal, kültürel bir çok alanda hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecine dahil etmiştir. Yapay zeka, makinelerin insan zekasını taklit ederek, düşünme, karar verme, muhakeme etme, öğrenme vb davranışları gerçekleştirdiği bir teknolojidir. John McCarthy yapay zekayı; zeki makineler, özellikle zeki bilgisayar programları yapma bilim ve mühendisliği olarak ifade etmiştir. Günümüzde yapay zeka siber güvenlik ve savunma sanayisinde, navigasyon araçlarında, öneri sistemlerinde, e-ticaret ve sağlık hizmetleri gibi bir çok alanda kullanılmaktadır. Mobil cihazlarda sesli arama ve mesajlaşma konusundaki erişilebilirlik, müşteri hizmetlerinin sunumunda çevrimiçi sanal aracıların ve sesli asistanların kullanımı, sosyal medyada fotoğraf etiketleme, otomatik hisse senedi ticaret platformlarında insansız yapılan işlemler, sürücüsüz araçlar gibi bir çok teknoloji yapay zeka sayesinde gerçekleştirilmektedir. Toplumun her kesimini etkileyen yapay zekanın eğitimde kullanımı; gelişen teknolojiler ile birlikte değişen iş ve yaşam koşullarına uyumlu, üretken, yaratıcı nesiller yetiştirmek için önemlidir. Eğitimde yapay zeka; öğretmen ve yöneticilerin bazı işlerini otomatik hale getirerek zamandan ve iş gücünden tasarruf etmede, akıllı tahta, kamera vb araçların yapay zeka ile entegrasyonunda, verilerin toplanması ve analizi ile birlikte sorunların tespit edilmesinde, iyileştirme çalışmalarında, eğitimde kaliteyi arttırmada, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının sunulmasında, eğitimde fırsat eşitliğinde ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede önemli rol oynamaktadır. Yapay zekanın eğitimde farklı disiplinlerin öğretiminde kullanımı gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Yapay zekanın matematik eğitiminde kullanımı bireylere gerekli matematiksel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında etkili olmaktadır. Matematik birçok öğrenci için anlaması ve uygulaması zor bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı öğrencilerin bireysel öğrenme güçlüklerinin, ön bilgilerinin, öğrenme hızlarının ve diğer bireysel farklılıklarının belirlenip öğrenenlere uygun içerik ve öğretim programının sunulmasında ve öğrenme performanslarının en üst düzeye çıkartılması için kişisel destek sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren çalışmaların incelenmesi; uygulama alanlarının, katılımcıların, yöntemlerin, eğilimlerin belirlenmesi; matematik eğitiminde yapay zeka kullanımına ilişkin büyük resmi ortaya koyup farklı bakış açılarını inceleme olanağı sağlayacaktır. Bu çalışmada ülkemizde ve dünyada matematik eğitiminde yapay zeka üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında matematik eğitiminde yapay zeka kullanımını konu alan Türkiye'de yapılmış makale ve tezler ile uluslar arası hazırlanmış makaleler ve konferans bildirileri incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiş, doküman incelemesi yapılmıştır. Uluslar arası çalışmalar için Web of Science ve Scopus veri tabanlarında araştırma yapılmış ve International Journal of Artificial Intelligence in Education dergisi ile erişim sağlanabilen Artificial İntelligence in Education bildiri kitapçıkları incelenmiştir. Türkiye'de hazırlanan çalışmalar için ise google scholar, dergipark ve ulusal tez merkezinde incelemeler yapılmıştır. Aramalarda "yapay zeka", "matematik eğitimi", "zeki öğretim sistemleri", "eğitsel veri madenciliği" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen matematik eğitiminde yapay zeka kullanımına ilişkin "yayın sınıflandırma formu" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada taranan Web of Science veri tabanında anahtar kelimelerle yapılan taramada 59 makaleye ulaşılmış, matematik eğitiminde yapay zeka kullanımına ilişkin olduğu belirlenen 11 makale incelemeye dahil edilmiştir. Scopus veri tabanında yapılan araştırmada anahtar kelimelerle ulaşılan 71 makale içerisinden 8 makale çalışmaya alınmıştır. Erişim sağlanabilen Artificial Intelligence in Education bildiri kitapçıklarında 715 çalışma incelenmiş, matematik eğitiminde yapay zeka kullanımına ilişkin olduğu belirlenen 41 bildiri çalışmaya dahil edilmiştir. International Journal of Artificial Intelligence in Education dergisi içinde yapılan taramalar sonucunda 8 çalışma alınmıştır. Ulusal tez merkezinde yapılan tarama sonucunda matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren 4 tez çalışması, google scholar üzerinde yapılan tarama sonucu 4 makale çalışması araştırmaya dahil edilmiştir. Dergipark üzerinde yapılan anahtar kelimelerle ulaşılan 65 makale çalışmasından matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren 3 çalışma araştırmaya alınmıştır. Toplamda 4 tez çalışması, 34 makale ve 41 bildiri veri olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analizler devam etmektedir. Analiz sonuçları sunum esnasında detaylı olarak paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: "yapay zeka", "matematik eğitimi", "eğitsel veri madenciliği", "zeki öğretim sistemleri"

Kaynakça

Akdeniz, M., & Özdinç, F. (2021). Eğitimde yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi, *YYÜEğitim Fakültesi Dergisi ,18*(1)912-932.

Akgün, K. & Bulut Özek, M. (2020). Eğitsel veri madenciliği yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesi: İçerik analizi, *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(3), 197-213 Doi: 10.47714/uebt.753526

Aruğaslan, E. & Çivril, H. (2021). Türkiye'de eğitim alanında yapılan veri madenciliği ve yapay zekâ çalışmaları, *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi, 13*(2), 81-89.

Bahçeci, F. (2015). Öğrenme yönetim sistemlerinde kullanılan öğrenme analitikleri araçlarının incelenmesi, *Turkish Journal of Educational Studies, 2* (1), 41-58.

Demir, O. (2019). Sürdürülebilir kalkınma için yapay zeka. G. Telli (Ed.), Yapay zeka ve gelecek içinde(ss. 44-63). İstanbul: Doğu Kitapevi

Demir, Ü., & Demir, G. (2020). Matematik öğretiminde negatif bilgiye dayalı uzman sistem değerlendirme yazılımı kullanımının akademik başarıya etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(2), 695-708.

Günhan, B. C. (2006). İlköğretim II kademede matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güzeldereli-Yılmaz, E. A., & Tüfekci, A. (2020).Zeki karar destek sistemleri: Bir sistematik literatür haritalaması, *Kastamonu Education Journal, 28*(2), 1032-1041. doi:10.24106/kefdergi.702944

Hwang, G.-J.; Tu, Y.-F.(2021). Roles and research trends ofartificial ıntelligence in mathematicseducation: a bibliometric mappinganalysis and systematic review. *Mathematics, 9*, 584. https://doi.org/10.3390/math9060584

International Business Machines. (2020). 03.04.2022 tarihinde https://www.ibm.com/tr-tr/cloud/learn/what-is-artificial-intelligence adresinden erişim sağlanmıştır.

Keleş, A., & Keleş, A. (2017). Bidemat-Zeki öğretim sistemi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(6), 547-564.

McCarthy, J. (2004). What is artificial intelligence? 03.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır. https://borghese.di.unimi.it/Teaching/AdvancedIntelligentSystems/Old/IntelligentSystems_2008_2009/Old/IntelligentSystems_2005_2006/Documents/Symbolic/04_McCarthy_whatisai.pdf

Şahin, M., & Yurdugül, H. (2020). Eğitsel Veri Madenciliği ve Öğrenme Analitikleri. T. Güyer, H. Yurdugül & S. Yıldırım (Ed.), *Eğitsel Veri Madenciliği ve Öğrenme Analitikleri* içinde (5-19. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tosunoğlu, E., Özeren, E., & Gülcüoğlu, E. (2020). 2010-2019 Yılları arasında uyarlanabilir öğrenme ile ilgili yapılmış yüksek lisans tezlerindeki yöntemsel eğilimler üzerine bir inceleme, *Instructional Technology and Lifelong Learning, 1*(1), 107-121.

Yetkin, E. (2003). Student Difficulties in Learning Elementary Mathematics.ERIC Digest

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Etnomatematiksel Görevler Tasarlamalarına İlişkin Bilgi Ve Becerilerinin Bir Öğretmen Eğitimi Programı Bağlamında İncelenmesi

Nadide Yılmaz

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel kavramların ortaya çıkışı ve gelişimi, insanların günlük yaşamdaki sorunlarını çözümleme ihtiyacına dayanmaktadır (D'Ambrosio, 2001). Bu süreçte bireyler sahip oldukları kültürel değerleri aracılığıyla çeşitli akıl yürütme süreçlerinden (örn, ölçme, karşılaştırma) geçer (Bishop, 1991; Sunzuma & Maharaj, 2021). Tüm bunlar matematiğin kültürden bağımsız olmadığını ve matematiğin kültürle olan etkileşimini dikkate almanın gerekliliğini ortaya koyar (Ascher, 2005; Küçük, 2014; Rosa & Orey, 2011). Bu etkileşime dikkat çeken araştırmacılar etnomatematik kavramını ortaya atmış, etnomatematiğin modern matematiğin yanında farklı kültürler tarafından geliştirilen matematiksel fikirleri, düşünceleri, kavramları ve uygulamaları kapsadığını ifade etmişlerdir (Ascher & Ascher, 1986; D'Ambrosio 1985; Frade, Acioly-Régnier & Jun, 2013).

Matematiğin kültürden bağımsız olamayacağı vurgusu ve etnomatematik kavramının ortaya çıkışı okul matematiğinde de benzer vurguya yer verilmesi ihtiyacını doğurmuştur (Gwekwerere, 2016; Seah & Bishop, 2003). Çünkü öğrenci matematiği kendi kültürüyle ilişkilendirebilirse hem anlamlı öğrenme gerçekleşir hem de matematiğin sadece teoremler ve kurallardan ibaret olmadığı fark edilir (Gravemeijer & Terwel, 2000; Peni, 2019). Tüm bunlar öğretmenlerin de öğrencilerine bu tür öğrenme ortamları oluşturmaları gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu alanda çalışan araştırmacılarda öğretmenlerin kültür ve matematik arasındaki ilişkiye öğrenme-öğretme süreçlerinde yer vermeleri gerektiğine dikkat çekmekte, öğretmenlerin bu alanda gerekli bilgi ve donanımlara sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Harding-DeKam, 2007; Supriadi, 2019). Kültür ve matematik arasındaki ilişkilendirmelerin öğretim sürecinde gözlenmesine fırsat verecek araçlardan biri de hazırlanan görevlerdir. Matematiksel görevler belli bir matematiksel kavramı merkeze alan uygulamalar, sorular, yapılması istenenler olarak tanımlanabilir (Stein & Smith, 1998). Matematiksel görevler öğretim sürecinin etkiliğini belirleyen önemli araçlardan biridir ve öğrencilerin öğrenmesine temel oluşturan ana kaynaklardandır (Doyle, 1988; Stein, Smith, Henningsen & Silver, 2000; Wilhelm, 2014). Bu yüzden matematiksel görevlerin bilişsel istem seviyelerine dikkat çekilmekte görevlerin öğrencinin üst düzey düşünmesini desteklemesinin yanında öğrenmesini kısıtlayabileceği vurgulanmaktadır (Stein, Grover & Henningsen, 1996; Stein & Smith, 1998; Stylianides & Stlianides, 2008). Bu çalışmada da geleceğin matematik öğretmeni olacak öğretmen adaylarının etnomatematiksel görevler tasarlamaya ilişkin bilgi ve becerilerini belirlemenin yanında tasarladıkları bu görevlerin bilişsel istem seviyelerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı öğretmen eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının etnomatematiksel görevler tasarlamaları ve bu görevlerin bilişsel istem düzeylerini ortaya çıkarmak olduğu için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması benimsenmiştir (Patton, 2002). Çalışmaya 24 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları 2-3 kişilik 9 grup oluşturmuş ve her bir grup bir görev hazırlamıştır. Hazırlanan görevler öğretmen eğitimi programı çerçevesinde sunulmuştur. Sunulan görevler etnomatematiksel uygunluk ve bilişsel istem seviyesi bağlamında sınıfça tartışılmıştır. Öneriler doğrultusunda öğretmen adayları hazırladıkları görevlerini revize etmişlerdir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları görevler iki açıdan analiz edilmiştir. İlk olarak hazırlanan görevler etnomatematiksel olarak değerlendirilmiş, öğretmen adaylarının hazırladıkları görevler kapsamında kültür ve matematiği nasıl ilişkilendirdikleri ve bu ilişkilendirmenin neleri içerdiğine odaklanılmıştır. İkinci olarak hazırlanan görevlerin bilişsel istem düzeyleri incelenmiştir. Bunun için Stein ve diğerleri'nin (2000) hazırlamış olduğu görevlerin bilişsel istem seviyeleri çerçevesi kullanılmıştır. Bu çerçeveye göre matematiksel görevler ezberlemeye dayanan, ilişkilendirme dayanmayan, ilişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevleri olarak sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının hazırladıkları görevler etnomatematiksel açıdan değerlendirildiğinde öğretmen adayları mimari (örn, camiler, mısır piramitleri), zaman ölçümleri, depolama sistemleri, halıcılık ve astronomi ile çeşitli matematiksel kavramları (örn, oran, piramit) ilişkilendirme eğiliminde olmuşlardır. Bunun yanında öğretim programındaki

kazanımlarla bağlantılar kurabilmişlerdir. Ancak hazırladıkları görevler başlangıçta çoğunlukla düşük bilişsel istem seviyesinde olmuş, öğretmen adayları ezberlemeye dayanan ya da ilişkilendirmeye dayanmayan görevler hazırlamışlardır. Revize edilen görevler değerlendirildiğinde ise etnomatematiksel açıdan çok büyük değişikliklerin olmadığı gözlenmiştir. Bilişsel istem düzeyleri açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının yüksek bilişsel istem seviyesinde görevler hazırlamaya yönelik girişimleri dikkati çekmiş, öğretmen adayları ilişkilendirmeye dayanan veya matematik yapma görevleri tasarlamışlardır. Analizler devam etmektedir. Ayrıntı sonuçlar sunum sırasında paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: etnomatematik, öğretmen adayları, matematiksel görev, bilişsel istem seviyeleri

Kaynakça

Ascher, M. (2005). *Etnomatematik: Matematik Dünyasına Çok Kültürlü Bir Bakış* (Çeviri: Ercan, B.), Okyanus Yayıncılık, İstanbul.

Ascher, M., & Ascher, R. (1986). Ethnomathematics. *History of Science, 14*, 125–144.

Bishop, A. J. (1991). *Mathematical enculturation: perspective on mathematics education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics, 5*(1), 44–48.

D'Ambrosio,U. (2001).What is ethnomathematics and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics, 7*(6), 308–310.

Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of student's thinking during instruction. *Educational Psychologist, 23*(2), 167–180.

Frade, C., Acioly-Régnier, N., & Jun, L. (2013). Beyond deficit models of learning mathematics: Socio-cultural directions for change and research. In M. A. K. Clements, A. Bishop, C. Keitel-Kreidt, J. Kilpatrick, & F. K.-S. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education* (pp. 101–144). New York, Springer.

Gravemeijer, K., & Terwel, J. (2000). Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of curriculum studies, 32*(6), 777-796.

Gwekwerere, Y. (2016). Schooling and the African child: Bridging African epistemology and eurocentric physical sciences. In E. Shizha & G. Emeagwali (Eds.), *African indigenous knowledge and the sciences. Journeys into the past and present: Anti-colonial educational perspectives* (pp. 33–46). Rotterdam: SensePublishers.

Harding-DeKam, J. L. (2007). Foundations in ethnomathematics for prospective elementary teachers. *Journal of Mathematics and Culture, 1*(2).

Küçük, A. (2014). Ethnomathematics in Anatolia-Turkey: Mathematical Thoughts in Multiculturalism. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7(*1), 171-184.

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

Peni, N.R. (2019). Development Framework of Ethnomathematics Curriculum through Realistic Mathematics Education Approach. *IOSR Journal of Research & Method in Education , 9*(4), 16-24.

Rosa, M. & Orey, D. C. (2011). Ethnomathematics: The Cultural Aspects of Mathematics. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 4*(2), 32-54.

Seah,W. T., & Bishop, A. J. (2003).Values, mathematics and society: Making the connections.*Prime Number*,*18*(3),4–9.

Sunzuma, G., & Maharaj, A. (2021) In-service mathematics teachers' knowledge and awareness of ethnomathematics approaches. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 7(52),* 1063-1078.

Supriadi, S. (2019). Didactic Design of Sundanese Ethnomathematics Learning for Primary School Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(11).154-175.

Stein, M. K., & Smith, M.S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School, 3*(4), 268-275.

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal, 33*(2), 455-488.

Stein,M.K., Smith,M.S.,Henningsen, M. & Silver,E.A. (2000). Implementing standarts based mathematics instruction: A casebook for Professional development. New York: Teachers College Pres.

Stylianides, A.J. & Stylianides, G.J (2008). Studying the Classroom Implementation of Tasks: High-level Mathematical Task Embedded in 'Real-Life' Contexts. *Teaching and Teacher Education, 24*,859-875.

Wilhelm, A. G. (2014). Mathematics teachers' enactment of cognitively demanding tasks: Investigating links to teachers' knowledge and conceptions. *Journal for Research in Mathematics Education, 45*, 636–674.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Etkinlik Geliştirme Becerilerinin Araştırılması

Melisa Ayça Karacaköylü
Kırıkkale Üniversitesi

Melike Tural Sönmez
Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ülkelerin eğitim sistemlerinde teknolojinin gelişmesiyle birlikte kayda değer değişiklikler yaşanmış ve araştıran, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylere olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Gelişen eğitim sistemiyle, ezbere dayalı eğitim programı yerine akıl yürütebilen, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini benimseyen programlar yer almıştır (Alkan, 2014). Matematik biliminin yapısı da, üst düzey düşünme becerisi içinde yer alan yaratıcılığın gelişimi için uygun bir platform ortaya koymaktadır (Nadjafikhah, Yaftian, ve Bakhshalizadeh, 2012). Yaratıcılık kavramı matematik etkinliklerinde ortaya konulması gereken bir olgudur ve yetenekli olan bireylerin statik bir özelliği değil, aksine, uygun araçlar kullanılarak her sınıftan öğrenci toplulukları için geliştirilebilecek olan dinamik bir özelliktir (Leikin, 2009; Silver,1997). Matematiksel yaratıcılık ise problemlerdeki ve matematiksel uzaydaki karmaşık yapılardaki ilişkileri görmek, bu yapıda farklı ilişkiler kurmak ve genellemelere ulaşmak, matematiksel problemleri farklı ve alışılmadık yollardan çözebilmek, problem durumu içindeki eksik bilgiyi bulabilmek, yeni problemler oluşturabilmek, matematiksel bilgiyi keşfetmek ve zihinde inşa etmektir (Balka, 1974, Ervynck, 2002, Haylock, 1987, Sriraman, 2005). Yaratıcılık, matematik etkinliklerinde bulunması gereken önemli bir üst düzey düşünme becerisi olmasına rağmen, matematik alanında yaratıcılık üzerine yapılmış araştırmalar çok azdır (Leikin, Subotnik, Pitta-Pantazi, Singer, ve Pelczer, 2012; Sriraman, 2005). Bu bağlamda, alan yazın incelendiğinde ülkemizde yaratıcılıkla ilgili araştırmaların çoğu fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıkları üzerine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte literatürdeki çalışmalarda yaratıcılığın daha spesifik özellikleri ele alınarak (akademik başarı, zeka değişkenleri vb.) incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının bireysel olarak seçtikleri kazanıma yönelik yaratıcı etkinlik geliştirme becerilerinin yaratıcılığın alt boyutlarına (akıcı, esneklik ve orijinallik) göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak sonuçlar araştırmacı ve uygulamacılara yol gösterici olup, onların daha özgün çalışmalar yapmalarına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme durumlarındaki yaratıcılıklarını incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için çalışmaya katılan öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikler yaratıcılığın akıcı, esnek ve orijinal düşünme boyutlarında incelenecektir.

Araştırmacı tarafından verilen etkinliğe paralel nitelikte etkinlik geliştirmeleri istenecek ve bu etkinlikler yaratıcı düşünmenin akıcı, esnek ve orijinallik boyutlarında incelenecektir.

Kısaca, bu araştırmada temel olarak şu soruya cevap aranacaktır:

"İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinlik geliştirebilmeleri durumlarında sergiledikleri yaratıcı düşünme becerilerinin özellikleri nelerdir?"

Belirlenen problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- Matematiksel etkinlik geliştirebilmeleri durumlarında öğretmen adaylarının sergiledikleri yaratıcı davranışlar nelerdir?
- Verilen etkinliğe paralel nitelikte bir etkinliğin geliştirilmesi durumunda öğretmen adaylarının gösterdikleri yaratıcı durumlar nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, konuların bütün bir şekilde ortaya konulmasıyla ilerleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın konusu olan ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlik geliştirme becerilerinin incelenmesi, etkinliklerinin görüş bildirme formu ile desteklenerek bir bütün halinde görülmek istenmesi nitel araştırma yönteminin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanılmasında amaç konu ile ilgili bakış açısının oluşması

ve ayrıntılı betimlemenin sağlanmasıdır (Sert, 2019). Bu araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir durumun nasıl çalıştığı hakkında birden fazla veri toplama araçları ile o durumu detaylı araştıran bir modeldir. Durum çalışması modeli, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell,2007).

Çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Alanları Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında ikinci sınıfta öğrenim gören bireysel çalışma yapan 8 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Çalışmanın veri toplama araçları öğrencilerin bir kazanım çerçevesinde hazırladıkları mikro öğretim etkinliklerinin video kayıtları, bu süreç hakkındaki görüş alma formları ve araştırmacı tarafından verilen etkinliğe paralel hazırladıkları etkinlik formlarından oluşmaktadır.

Bu çalışmanın analizinde ise kazanım çerçevesinde hazırladıkları mikro öğretim etkinliklerinin video kayıtlarının çözümlemesi yapılmış, etkinliklerde kullanılan materyaller yaratıcılığın akıcı, esnek ve orijinallik boyutlarında analiz edilmiştir. Verilerin geçerliliği ve güvenirliği için öğretmen adaylarının görüş alma formunda yaratıcılığın alt boyutlarına yönelik maddeler halinde yöneltilen sorulara yönelik verilen cevaplara göre her bir yaratıcılığın alt boyutlarından betimsel analizi yapılarak veri üçlemesi sağlanmıştır. . Ayrıca öğretmen adaylarının hazırladıkları paralel etkinliklerin içerik analizi yapılarak, yaratıcılığın alt boyutlarında değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bulgular bölümünde yaratıcılığın alt boyutlarını içerecek şekilde her bir öğretmen adayından elde edilen veriler tablo halinde detaylı bir şekilde aktarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik öğretmen adaylarının yaratıcılığın alt boyutlarına yönelik bulgular incelendiğinde, etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerini ne düzeyde ortaya çıkardığı ve yaratıcılığın alt boyutlarına göre özellikleri incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda, bireysel etkinliklerin farklı etkinliklerinde farklı düzeylerde matematiksel yaratıcılık sergilediklerini söylemek mümkündür. Verilen görüş bildirme formunda yeterli düzeyde yaratıcılığın alt boyutlarına yönelik cevap veremedikleri düşünülmektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlik geliştirme safhasında daha çok yapılan etkinlikler üzerinden etkinlik tasarladıkları ve fikir üretme aşamasında yetersiz kaldıkları söylenebilir. Bu durumda ise yaratıcılığın akıcılık boyutunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Akıcılık boyutunda yetersiz kalan öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme aşamasında bir sorun ile karşı karşıya kaldıklarında çözüm üretme durumunda benzer nitelikte etkinlik kullanıldığı için çözüm fikirlerinin de yetersiz kaldığı düşünülmüştür. Bu durum orijinallik boyutu ile doğrudan ilişkili olduğu için orijinallik boyunda da yetersiz olduğu beklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel Yaratıcılık, İlköğretim Matematik Öğretmenleri, Etkinlik Geliştirme

Kaynakça

Alkan, R. (2014). Genel Yaratıcılık, Matematiksel yaratıcılık ve Akademik başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balka, D. S. (1974). Creative ability in mathematics. Arithmetic Teacher, 21, 633-636.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry& Research Design. Thousands Oaks, CA: Sage Publications

Ervynck, G. (2002). Mathematical creativity. In D. Tall (Ed.), Advanced mathematical thinking (pp. 42–53). Dordrecht, The Netherlands: KluwerAcademic.

Haylock, D. W. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in school chilren. Educational Studies in Mathematics, 18(1), 59-74.

Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. Creativity in mathematics and the education of gifted students, 129-145.

Leikin, R., Subotnik, R., Pitta-Pantazi, D., Singer, F. M., ve Pelczer, I. (2012). Teachers‟ views on creativity in mathematics education: an international survey. Zdm, 45(2), 309-324. doi:10.1007/s11858-012-0472-4

Nadjafikhah, M., Yaftian, N., ve Bakhshalizadeh, S. (2012). Mathematical creativity: some definitions and characteristics. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31, 285-291. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.056

Sert, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde dersler arası ilişkilendirme üzerine durum çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Silver, E. A., (1997). Fostering Creativity through Instruction Rich in Mathematical Problem Solving and Problem Posing. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 29, 75–80. http://www.emis.de/journals/ZDM/zdm973i.html

Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics. The Journal of Secondary Education, 17(1), 20–36.

Van Harpen, X. Y., ve Sriraman, B. (2013). Creativity and mathematical problem posing: an analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. Educational Studies in Mathematics, 82(2), 201-221.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri ile Matematiksel Problemleri Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Yasemin Çulha — MEB

Kemal Altıparmak — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta aktif kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (MEB,2018). Bu nitelikteki bireylerin yetiştirilmesi için öğrenci merkezli eğitim görüşlerine ağırlık verilmeye başlanmış, eğitim politikalarında bu yönde değişimlere gidilmiştir. Matematik dersi öğretim programındaki önemli amaç; öğrencinin problem çözme sürecinde kendi düşünce ve muhakeme sürecini ortaya koyabilmesi, diğer öğrencilerin de akıl yürütmelerindeki eksiklikleri fark edebilmeleridir. Kazandırılması istenen bu davranışlar için ise düşünme aktivitelerine, öğrencileri üstbilişsel stratejiler kullanmaya yönlendirecek problem çözümlerine yer verilmelidir (Özsoy,2007). Ülkeler de politikalarındaki bu değişim düşüncesi ile çeşitli çalışmalar yapmıştır. Araştırmalar sonucunda bilişsel eylemlerle birlikte bilişsel eylemleri yöneten, onları kontrol eden farklı üst eylemlerin varlığı fark edilmiştir. Bu eylemlere üstbiliş denilmiş ve yapılandırmacı öğrenmede önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de değişikliğe gidilerek eğitim müfredatımızda yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş (Hıdıroğlu,2018) ve problem çözme etkinliklerine yer verilmeye başlanmıştır. Altun (2015)'a göre problem, bireyi çözüm aşamasında hazırlıksız yakalayan, çözüm için bireyi bazı eylemlerde bulunmaya iten bir iştir. Polya' ya (1957) göre de problem çözme yalnızca doğru sonuca ulaşma eylemi değil; kavrayış ve davranışları içine alan davranışlar bütünüdür. Flavell'in çalışmalarına göre üstbiliş, problem çözmede başarıyı yükselten temel ögedir. Flavell (1979) üstbilişi bireyin öğrenme sürecinde bilişsel davranışlarının farkında olması ve öğrenme sürecini sürekli olarak kontrol etmesi, izlemesi olarak görmektedir. Üst bilişselini aktif olarak kullanan bir öğrenci, problemde verilen bilgilerden önemli olanlara, çözümde işine yarayacak bilgilere yönelir, bu bilgilerden yola çıkarak probleme uygun şekil, şema ortaya koyar. Ardından bir çözüm taslağı hazırlar. Bu gereklidir çünkü öğrenci süreç içerisinde performansını bu taslağa bağlı kalarak kontrol eder, buna göre ilerler. Öğrencinin çözüm sürecinde kendini izleme ve çözümü değerlendirme davranışları çözüm planının uygulanması aşamasında önemlidir. Çünkü bu sayede hatalarını belirleyebilir. Çözüm sonucunun özetlenmesi, açıklanması planın uygulanmasına ve izlenmesine bağlıdır.

Tüm problemlerin çözümü için uygulanan genel geçer bir kural ya da yöntem bulunmamaktadır fakat problem çözme işi sistematik bir iştir. George Polya' ya (1957) göre bir problemi çözme yeni ve alışılagelmişin dışında bir çözüm süreciyle birlikte bunları sistematik bir şekilde kullanma durumudur. Bu nedenle Polya (1887-1985) problem çözmeyi dört aşamaya ayırmıştır:

1. Problemin anlaşılması basamağı
2. Çözümle ilgili stratejinin seçilmesi basamağı
3. Seçilen stratejinin uygulanması basamağı
4. Çözümün değerlendirilmesi basamağı (Altun,2014)

Öğrenciler bir problemi çözerken hem art arda hem de bir arada bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanırlar. Bilişsel stratejiler öğrencinin bilgiyi uygulama ve belleğe alınmasında, üstbilişsel stratejiler de öğrencinin öğrenmesini organize ederek kontrol edilmesine yarar (Livingston, 1997). Bu stratejiler birbiri ile son derece ilişkili olup karmaşık bir yapıya sahiptir (Karaçam, 2009). Biliş öğrenmede ve problem çözmede kesinlikle olması gereken bir unsurdur, bu süreçte ise üstbiliş var olan bilişi en iyi şekilde kullanmayı sağlayan ek bir güçtür. Üstbiliş bilişten beslenir ve bilişsel aktiviteleri en iyi şekilde kullanmanın yollarını arar. Flavell (1976, 1979) ve Livingstone (1997)'a göre bilişsel ve üstbilişsel stratejiler iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir. Bu nedenle bilişsel ve üstbilişsel stratejileri birbirinden ayırt etmek için o stratejinin ne için kullanıldığına bakılmalıdır.

Türkiye'deki matematik öğretimi alan yazınında ilköğretimin ilk kademesindeki öğrencilerle matematiksel problem çözme ve üstbiliş arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalara pek rastlanılmamıştır. Bu alanda ortaokul öğrencilerine, lise öğrencilerine ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapılmış, öğrencilerin ve eğitim fakültesi öğrencilerinin problem çözerken uyguladıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda bu öğrencilerin uyguladıkları stratejiler belirtilmiştir. Bu çalışmada ise literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematiksel problemleri çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri belirleme, üstbilişsel stratejilerin matematiksel problem çözme üzerindeki etkililiğini inceleme hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma karma yöntemli olup nicel ve nitel desen birlikte kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Çalışmanın nicel kısmında ihtiyaç duyulan veriler, tarama modeline uygun olarak anket formu olmak üzere tek tür veri toplama aracıyla sağlanmıştır. Thomas (1998)' a göre anket insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını açıklama amacıyla sorulardan oluşan bir araştırma materyalidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasından bütüncül çoklu durum deseni kullanılan araştırmamızın çalışma grubunu ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin matematiksel problem çözme becerileri ile bilişsel ve üstbilişsel beceriler arasındaki ilişkinin anlaşılması amaçlanmıştır. Bu nedenle problem çözme başarı testi uygulanmıştır. Bu başarı testinde rutin ve rutin olmayan problemler kullanılmıştır. Araştırmacı, alan yazında yer alan ve bu çalışmada kullanılan Polya'nın problem çözme adımının her bir basamağına uygun bilişsel ve üstbilişsel stratejileri yerleştirerek bir tablo oluşturmuş, her basamağa ait yarı yapılandırılmış görüşme sorularını da belirleyerek tabloya eklemiştir. Yarı yapılandırılmış sorular öğrenci her bir basamağı geçtikten sonra sorulmuştur. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin bilişsel mi yoksa üstbilişsel mi olduğunu belirlemek amacıyla, öğrencilerin soruları çözerken sesli düşünmelerine ait olan gözlemler araştırmacı tarafından her bir öğrencinin kullandığı stratejiyi hangi amaçla kullandığına ilişkin sorulan yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlara göre ilgili kategorideki koda atılmıştır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumları bakımından karşılaştırılarak hangi çözüm sürecinde hangi bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen "Metacognitive Awareness Inventory for Children (Jr. MAI) ölçeği kullanılmıştır. Türkiye'de çocuklar için uyarlanmış ilk ve tek ölçek olan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin A ve B formları bulunmaktadır. 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri için hazırlanmış A formu bu araştırmada kullanılmıştır ve A formunda 12 madde bulunmaktadır. Bu formda her madde için üçlü likert tipi (her zaman, bazen, hiçbir zaman) ölçek üzerinden işaretlenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan ise 12'dir. Toplam puanın yüksekliği üstbilişsel becerinin yüksekliğine göstermektedir. (Karakelle ve Saraç, 2007). Bu üstbilişsel farkındalık ölçeği ile öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanları belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalık puanı, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ile rutin ve rutin olmayan problemleri çözme başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı her soru bazında ve her bir öğrenci için ayrı ayrı incelenmiş, rutin problemleri çözme becerileri ile rutin olmayan problemleri çözme becerileri arasındaki ilişki de saptanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonunda üstbilişsel strateji sayısı ile rutin problemlerden alınan puan arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin rutin problemleri çözerken kullandıkları üstbilişsel strateji sayısı ne kadar fazla ise alınan puanların da aynı düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca rutin olmayan problemleri çözme başarısı ile üstbilişsel farkındalık, bilişsel strateji ve üstbilişsel strateji sayısı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı arttıkça kullandıkları bilişsel strateji sayısında azalma olduğu buna bağlı olarak üstbilişsel strateji sayısının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca üstbilişsel farkındalık ile üstbilişsel strateji sayısı ve rutin olmayan problemlerden alınan puan ortalaması arasında ise pozitif yönde anlamlılık bulunmuştur. Öğrencilerde üstbilişsel farkındalık arttıkça kullanılan üstbilişsel strateji sayısı artmakta bunun da rutin olmayan problemlerden alınan puanları arttırdığına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biliş, Üstbiliş, Üstbilişsel Farkındalık, Strateji, Bilişsel Strateji, Üstbilişsel Strateji, Problem, Problem Çözme

Kaynakça

Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB), (2018). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: MEB Basımevi.

Özsoy, Gökhan (2007); "*İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*," Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş Kavrama ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32*(87), 87-103.

Altun, M. (2014). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi* (18. baskı). Bursa: Alfa Aktüel Akademi Yayıncılık s.83-85.

Altun, M. (2014). *Matematik Öğretimi.* Star Ajans, Nilüfer/Bursa.

Altun, M. (2015). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi* (19. baskı). Bursa: Alfa Aktüel Akademi Yayıncılık

Polya, G. (1957). *How to Solve It: A new aspect of mathematical method (*Second Edition). Princeton, NJ. Princeton University Press.

Flavell, J.H. (1979) Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental İnquiry. *American Psychologyist, 34,* 906-911.

Livingstone, J.A. (1997). Metacognition: An overview. Web: http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.html

Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamalarının ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin soru tipleri dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.R. Resnick (Ed.), The Nature of Intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum.

Sekizinci Sinif Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama Problemlerini Çözüm Stratejilerinin İncelenmesi

Şeyda Aydın
Hacettepe Üniversitesi

Zeynep Sonay Ay
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünya şartlarında istatistik ve istatistik ile ilgili kavramlarla karşılaşma olasılığı gittikçe artmaktadır. Ben-Zvi ve Garfield (2004) bireylerin günlük hayatlarındaki nicel bilgileri akıllıca okuyup değerlendirebilmeleri için istatistik bilmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Cobb ve Moore (1997) istatistiği sadece kendisi için değil, diğer disiplinlerdeki çalışmaların verilerinin anlaşılıp yorumlanabilmesi için birçok fikir ve araç sunan bir disiplin olarak tanımlamışlardır. Eğitimdeki yeri de oldukça büyük olan istatistik NCTM standartlarında yer almaktadır. NCTM (2000) veri işleme ve olasılık adı altında ele alınan istatistiğin; soruların formüle edilmesi, bu soruları cevaplamak için veri toplanması, verileri organize edilmesi, verilerin betimlenmesi, veri analizinde uygun istatistiksel yöntemlerin kullanılması, veriye dayalı tahmin ve çıkarımlar yapılması ve olasılığın temel kavramlarını anlayarak kullanılması süreçlerini içerdiğini belirtmektedir. MEB (2018) matematik dersi öğretim programında ise veri işleme öğrenme alanına dahil edilen istatistikte; araştırılabilir soru oluşturma, araştırma sorusu için veri toplama, toplanan verileri analiz etme ve sonuçları yorumlama olmak üzere dört istatistik süreci esas alınmaktadır. Ulusal öğretim programımız veri işleme süreci araştırma sorusu oluşturup, veri toplayabilen, topladığı verileri analiz edip, sonuçlarını yorumlayabilen bireyler yetiştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2018). Matematik öğretim programındaki yer alan veri işleme öğrenme alanı kazanımları incelendiğinde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların olduğu görülmketedir. Buradan hareketle ilkokul ve ortaokul seviyesinde istatistik bilgilerinin neredeyse büyük bir kısmının temeli atıldığı soncuna ulaşılabilir. Öğrencilerden edindikleri bilgileri sadece akademik yaşamlarında değil, günlük hayatlarının her alanında kullanmaları ve istatistik yapmaları beklenmektedir. İstatistik yapma süreci; araştırma sorusu oluşturma ve tanımlama, uygun veri toplama, verilerin uygun grafik ya da sayısal gösterim yöntemleri ile analiz etme, sonuçların başlangıçtaki soruya göre yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2013). Merkezi eğilim ölçüleri, veri analiz sürecinde kullanılan üç farklı yöntemden biridir (Van de Walle vd., 2013), dolayısıyla veri ile ilgili sonuçlara ulaşmak için kritik bir aşamadır. Merkezi eğilim ölçülerinden biri olan aritmetik ortalama, veri grubundaki elemanların denge noktası olarak ya da veri grubundaki değerlerin eşitlendiği sayı olarak tanımlanabilir (Van de Walle vd., 2013).

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde istatistik ve genel merkezi eğilim ölçüleri ile ilgili oldukça çok çalışma yapıldığı, ancak aritmetik ortalama ve aritmetik ortalama problemlerine dair çözüm stratejileri ile ilgili oldukça az sayıda çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir. Cai (1998) yürüttüğü bir araştırmasında öğrencilerin öğrencilerin bağlamsal ortalama hesaplama problemlerini çözerken cebirsel, aritmetik, görsel ve sözel farklı stratejiler kullandıklarını bulgulamıştır. Pollatsek ve diğerleri (1981) lisans öğrencilerinin aritmetik ortalama ile ilgili problemleri nasıl çözdükleri üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin bir kısmının bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı kolayca hesaplayabilirken, katılımcıların şaşırtıcı derecede büyük bir kısmının aritmetik ortalama kavramını anlamadığı ve çok sayıda lisans öğrencisi için aritmetik ortalama ile uğraşmanın kavramsal bir yapıdan ziyade bir hesaplama olduğu ve aritmetik ortalamanın basit bir formül ile başlayıp bitiyor olduğu algısının yoğun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Toluk-Uçar ve Akdoğan (2009) yürüttükleri araştırmada ortaokul öğrencilerinin aritmetik ortalama ile ilgili problemlerin çözümünde öncelikli olarak seçtikleri stratejinin aritmetik ortalama algoritması olduğunu gözlemlemişlerdir.

Çalışmalardan hareketle sekizinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamayı kavramsal olarak kullanıp kullanamadıklarının ve aritmetik ortalama problemlerinde kullandıkları çözümlerin nasıl olduklarının incelenmesi ihtiyacı hissedilmiştir. Bu amaçla bu çalışmanın yürütülmesinin alanyazın için önemli olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması yöntemi, güncel ve karmaşık bir sosyal durumun ya da olgunun gerçek hayattaki bağlamı içerisinde detaylıca incelenmesinin amaçlandığı bir yöntemdir (Yin, 2003). Durum çalışmasında araştırılan durum hakkında ayrıntılı bilgiler toplanarak, mevcut durum açıklanır ve duruma dair temalar oluşturulur (Merriam, 2009).

Araştırma Ankara'da bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan otuz sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili problemleri çözüm stratejilerini incelemek amacıyla literatürdeki ölçekler incelenerek araştırmacı tarafından aritmetik ortalama ile ilgili problemlerden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı aritmetik ortalama hesaplamayı, aritmetik ortalama yorumlamayı ve aritmetik ortalaması verilen bir very setini oluşturmaya yönelik altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen veri toplama aracı için üç alan uzmanından uzman görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri, yapılan görüşmelerde katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Sekizinci sınıfa devam eden katılımcılar ile araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı üzerinden yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerine verdikleri cevaplar ve kullandıkları çözüm stratejileri araştırmacılar tarafından detaylıca analiz edilerek temalar oluşturulacak ve bu temalar üzerinden detaylıca yorumlanacaktır. Araştırma bulgularına dair temalar, örnek öğrenci cevapları ve örnek aritmetik ortalama problem çözüm stratejileri sunum esnasında paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama hesaplama problemlerinde kullandıkları çözüm stratejilerinin aritmetik ortalama algoritması ve aritmetik ortalamasının denge noktası anlamının kullanılmış olması beklenmektedir. Öğrencilerin veri grubuna ait aritmetik ortalama belirlemeyi genellikle yapabilecekleri, ancak aritmetik ortalamayı kullanarak yorumlar yapılması gereken probelmlerde zorluk yaşayacakları sonuçları beklenmektedir. Veri setinin grafik ile verildiği problemlerde aritmetik ortalamayı temsilüzerinden aritmetik ortalamnın denge noktasıya da eşitleme anlamlarındaki çözüm stratejilerinin kullanılmayıp, aritmetik ortalama algoritmasıyla çözmeleri beklenmektedir. Aritmetik ortalama problemlerinde sistematik olarak hata yapan öğrencilerin olacağı, öğrencilerin aritmetik ortalamaya dair kavramsal bilgi yerine işlemsel bilgiye sahip olacağı, aritmetik ortalama yorumlama problemlerinde öğrencilerin zorluk yaşayacağı sonuçlarının gözlemlenmesi beklenmektedir. Öğrencilerin yapacakları çözümlerde beklenen sonuçlarının sebebinin veri işleme sürecinin işlmesel uygulamalar üzerinden ele alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: aritmetik ortalama, merkezi eğilim ölçüleri, veri işleme, istatistik eğitimi.

Kaynakça

Ben-Zvi, D., Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: goals, definitions, and challenges. In *The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning, and Thinking*, Eds. D. Ben-Zvi and J. Garfield, pp. 3–16. Dordrecht: Kluwer Academic.

Cai, J. (1998). Exploring students' conceptual understanding of the averaging algorithm. *School Science and Mathematics, 98*(2), 93-98.

Cobb, G. W., Moore, D. S. (1997). Mathematics, Statistics, and Teaching. *The American Mathematical Monthly, 104*(9), 801-823.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: Wiley Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara, Türkiye.

NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA:NCTM.

Pollatsek, A., Lima, S., Well, A. D. (1981). Concept or computation: Students' understanding of the mean. *Educational Studies in Mathematics, 12*(2), 191-204.

Toluk-Uçar, Z., Akdoğan, E. N. (2009). Middle school students' understanding of average. *Elementary Education Online, 8*(2), 391-400, 2009.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (8th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Ortaokul Öğrencilerinin Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Metaforik Algıları

Gülşade Savaş — Düzce Üniversitesi
Sema Nur Kaçar — Düzce Üniversitesi
Şahin Danişman — Düzce Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyıl itibari ile sanayi, teknoloji, bilim, sağlık gibi birbirinden farklı birçok alanda yaşanan dönüşüm ve değişim, eğitimde (Parlar, 2012) de kendini göstermektedir. Partnership for 21 century ([P21], 2009) tarafından 21. yüzyıl becerileri; yaşam ve meslek becerileri altında esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk alt başlıkları; öğrenme ve yenilenme becerileri altında yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği alt başlıkları; ve en son olarak bilgi, medya ve teknoloji becerileri altında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı alt başlıkları ile birlikte ifade edilmektedir. Dede (2009) 21. yüzyıl becerilerinin doğası itibariyle bireylerin gerek gündelik hayatlarında gerek iş hayatlarında gerekse kendini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu beceriler anlamında oldukça farklı olduğunu; dolayısıyla bireylerden beklenen beceri ve davranışların da farklılık gösterdiğini ve bu beceri ve davranışlar için uygun değerlendirmelere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda; bu değişimlerin eğitimdeki yansımasına bakıldığında öğrencilerden beklenen beceri ve davranışlar ile birlikte öğrenci değerlendirilmesin de değişmesi olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Buna yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın ([MEB], 2018) 2023 Eğitim Vizyonu çalışmasında özellikle ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin tüm merkezi sınavların amacı, içeriği ve soru tipleri bağlamında yeniden düzenleneceği; değerlendirme biçimlerindeki çeşitliliğin artırılacağı; süreç ve sonucun birlikte odağa alındığı bütünleşik bir anlayışın ortaya koyulacağı yönünde yapılan vurgular dikkat çekmektedir. Nitekim Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Temel Yeterlilik Testi (TYT), Alan Yeterlilik Testi (AYT), Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) gibi merkezi sınavlarda beceri temelli sorulara rastlandığı tespit edilmektedir.

Literatürde *yeni nesil soru* (Çepni, 2019) olarak yerini alan bu beceri temelli sorular; öğrencilerin temel becerileri kazanması için fırsat tanıyan (Sanca, Artun, Bakırcı ve Okur, 2021), üst düzey becerilerin ölçülmesi için imkân sağlayan (Kertil, Gülbağcı-Dede ve Ulusoy, 2021), temel matematiksel kavramları kullanarak yorumlama becerisi (Atasoy, 2019) ve problem çözme becerilerini geliştirmek için karmaşık ortamlardaki deneyimlerden elde edilen bilgilerin soyutlanmasını gerektiren sorular olarak ifade edilmektedir. Yeni nesil sorular ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların sayısının oldukça kısıtlı olması ile birlikte; yeni nesil sorulara ilişkin öğretmen ve/veya öğrenci görüşlerinin incelendiği (Erden, 2020; Kablan ve Bozkuş, 2021; Kertil, Gülbağcı-Dede ve Ulusoy, 2021); yeni nesil soruların Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiği (Sanca, Artun, Bakırcı ve Okur, 2021); öğrencilerin yeni nesil sorulara karşı olan tutumlarına ilişkin ölçek geliştirildiği (Kılcan, 2021); yeni nesil soruları destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik başarısına etkisinin incelendiği (Taş ve Akgün, 2021) ve yeni nesil soruların daha kolay çözülebilmesi için belirli stratejilerin sunulduğu (Atasoy, 2019) çalışmaların olduğu saptanmıştır.

Merkezi sınavlarda soru tiplerinde meydana gelen bu değişikliklerin öğrenciler açısından ne anlam ifade ettiğinin incelenerek ortaya koyulmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda bu araştırmanın bir nesneyi veya eylemi akla gelen tam ilk anlamı ile değil, bir yerden başka bir yere götürmek (Lakoff & Johnson, 2005) anlamına gelen ve bir fikri açıklamaya yarayan ifade etme şekli olan metaforlar ile yürütülmesi planlanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın güncel, işlevsel ve özgün sonuçlar ortaya koyacağı ön görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yeni nesil matematik sorularına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmektedir. Patton'a (2014) göre sosyolojide, felsefede, araştırma paradigmalarında ve sosyal bilimlerde karşımıza çıkan fenomenoloji teriminin bu alanların hepsinde *insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının* ortak olarak belirtildiğini ifade etmektedir. Olgubilim araştırmacının süreç boyunca yaşadığı tüm deneyimlere yönelik yorumsal bir boyut da içermektedir (Creswell, 2015). Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin yeni nesil sorulara ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi için bu desenden

yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 28'i erkek, 37'si kız olmak üzere 65 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler, öğrencilerin yeni nesil matematik sorularını benzetmelerini ve gerekçesini açıklamalarını isteyen ve açık uçlu olarak oluşturulan "*Yeni nesil matematik soruları bence… gibidir, çünkü…"* cümlesi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanıldığı içerik analizi tümevarımcı bir analiz türüdür (Baltacı, 2019). Olgubilim ile desenenlenen araştırmaların içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu anlamda elde edilen veriler incelenerek öncelikle ilgisiz ve gerekçesiz olan veriler elenmiştir. Verilerin kodlanmasına iki bağımsız kodlayıcı tarafından devam edilmekte olup temalar oluşturulmaya başlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk düzey analizlerinden hareketle 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin genel olarak yeni nesil soruları *başarabilecekleri için her şeye, üstünden aşabilecekleri için dağa* benzetmeleri yönüyle yeni nesil soruların üstesinden gelmek için bir çaba gerektirdiği; yeni nesil soruları *içinden çıkamayacakları için zor ve karmaşık şeylere, kafa karıştırıcı olup bulması zor olduğu için satranca* benzetmeleri yönüyle yeni nesil soruların anlaşılmaz olduğu; yeni nesil soruları *her soruyu/kapıyı açabilecekleri için anahtara, bilgilerini ilerlettiği için kitaba, birçok konuda yarar sağlayacağı için hayata* benzetmeleri yönüyle yeni nesil soruların pragmatik olduğu; yeni nesil soruları *nereden başlayarak nasıl neyi bulacağını bilemedikleri için bilinmezliğe, sonunun ne olacağı belli olmadığı için bulmacaya, uzayda da matematikte olduğu gibi bilinmeyen şeyler olduğu için uzaya* benzetmeleri yönüyle yeni nesil soruların bilinmez olduğu; yeni nesil soruların *bir türlü bitmeyeceği için deftere, kestikçe bitirilemeyeceği için kesilmeye hazır uzun ağaca, içine girince çözülemeyeceği için dipsiz bir kuyuya* benzetmeleri yönüyle yeni nesil soruların limitsiz/sınırsız olduğu algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu temalara ek olarak, *vazgeçilmez olma, olumlu olma, karmaşık olma, rahatsız edici olma, korkutucu olma* ve kapsayıcı olma temalarına da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yeni nesil soru, beceri temelli soru, akıl yürütme, matematik

Kaynakça

Atasoy, D. (2019). Mantıksal akıl yürütme sorularının daha kolay çözülebilmesi üzerine bir çalışma. C. Polat ve Z. Alimgerey (Ed.), 6. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi Bildiriler içinde (ss. 416-432), Iğdır, Türkiye.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (2), 368-388.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitap.

Çepni, S. (2019). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. Erişim adresi: http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf

Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 81-103.

Kablan, Z. ve Bozkuş, F. (2021). Liselere Giriş Sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 211-231.

Kertil, M., Gülbağcı-Dede, H. & Ulusoy, E. G. (2021). Skill-based mathematics questions: What do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12 (1), 151- 186.

Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 5(2), 170-180.*

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaforlar*: *Hayat, anlam ve dil*. (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Eğitim 2023 Vizyonu. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/

Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.

Partnership for 21st Century Skills (2009) Framework for 21st century learning. Erişim adresi: http://www.p21.org/our-work/p21-framework

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. ve Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty),* 18 (1), 219-248.

Taş, H. ve Akgün, L. (2021). Mantık etkinlikleriyle destekli matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama,* 12 (24), 225-244.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Tarihte İz Bırakan Matematikçiler Projesi Kapsamında Yaşadıkları Deneyimlerden Yansımalar

Duygu Arabacı — Düzce Üniversitesi

Gülşade Savaş — Düzce Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ([YÖK], 1981) doğrultusunda ilk defa 2008-2009 eğitim öğretim yılı itibari ile Eğitim fakültelerinin çeşitli lisans programlarına deneyime dayalı bir ders olarak eklenen Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi, öğretim programda haftalık bir ders saati teorik ve iki ders saati uygulamalı olacak şekilde toplam üç ders saatinden oluşan bir derstir. YÖK (2018) tarafından hazırlanan İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) Lisans Programı'nda ders içerikleri "Toplum, topluma hizmet uygulamaları ve sosyal sorumluluk kavramları; toplumsal ve kültürel değerler yönünden sosyal sorumluluk projeleri; güncel toplumsal sorunları belirleme; belirlenen toplumsal sorunların çözümüne yönelik projeler hazırlama; bireysel ve grup olarak sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü olarak yer alma; çeşitli kurum ve kuruluşlarda sosyal sorumluluk projelerine katılma; panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma; sosyal sorumluluk projelerinin sonuçlarını değerlendirme." olarak yer almaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin THU dersi sayesinde insan ilişkilerinin ve liderlik vasıflarının güçlendiği (Kesten, 2012); yansıtıcı düşünme becerilerinin arttığı (Çetinkaya, 2018); toplumsal ve sosyal konulardaki farkındalıklarının geliştiği (Demir, 2019) ve mesleki deneyimlerinin olumlu yönde değiştiği (Deliveli, 2021) ortaya koyulmuştur.

THU dersi kapsamında öğrencilerin, geliştirip yürüttükleri proje sürecine dair yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir (Küçükoğlu, Ozan ve Taşgın, 2016). Yansıtıcı düşünme Dewey (1933) tarafından "herhangi bir inancın veya varsayılan bilgi biçiminin, onu destekleyen temeller ve eğiliminde olduğu gelecekteki sonuçların ışığında aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi" olarak ifade edilmektedir. Buradan hareketle yansıtıcı düşünmenin, bir amaç doğrultusunda yapılan eylemin neden ve nasıl yapıldığını, bu eylemin önemini ve sonuçlarını bir bütün içerisinde görebilmenin yanı sıra aynı zamanda bu süreç içerisinde gelişen tepki, duygu ve düşünceleri araştırmayı içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda yansıtıcı günlüklerin, yansıtıcı düşüncelerin net olarak yansıtılabileceği bir araç olduğu ifade edilebilir. Nitekim yansıtıcı günlükler öğrencilerin deneyimledikleri süreçte kullandığı yöntem ve teknikleri, pozitif ve negatif özelliklerini, duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri; öğrencilerin herhangi bir konuya ilişkin bilgilerinin hangi düzeyde olduğunu hem öğretici hem de öğrenen açısından ortaya koyan günlüklerdir (Ersözlü ve Kazu, 2011).

Matematik tarihi incelendiğinde Mısır-Mezopotamya Matematiği, Yunan Matematiği, Hint İslam Rönesans Matematiği, Klasik Matematik, Modern Matematik olmak üzere beş farklı döneme (Ülger, 2006) ayrıldığı ve her bir döneme damga vuran birçok matematikçinin olduğu görülmektedir. Yapılan program güncellemesi çalışmalarıyla ders kitaplarında matematik tarihine ayrılan kısımların oldukça kısıtlı hale getirildiği görülmektedir (Mersin ve Durmuş, 2018; Tan-Şişman ve Gençkaya, 2021). Bu eksikliğin matematik tarihinin derslere entegresinin önünde engel oluşturabileceği, ayrıca öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları bilgi/tecrübe eksikliklerinin de (Alpaslan ve Işıksal-Bostan, 2016; Yıldız ve Baki, 2016; Başıbüyük ve Soylu, 2019) bu durumu teşvik edebileceği, oysaki matematik tarihinin matematik eğitimine entegresinin hem öğretmen hem de öğrenciler açısından önemli olduğu (Fried, 2008; Dündar ve Çakıroğlu, 2014; Baki ve Bütüner, 2018; İncikabı, Kepçeoğlu ve Küçükoğlu, 2019), bu nedenle; hem öğretmenler hem de öğrencilerde bu yönde farkındalık oluşturulmasına yönelik toplumsal bir ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin gerek Türk-İslam matematikçileri gerekse matematiğe yön vermiş olan diğer matematikçiler hakkında aktif katılım sağlamak yoluyla araştırmalar yapmaları, bu matematikçilerin ele aldıkları tarihsel problemler üzerinde çalışmaları ve bunları somut yaşantılar yoluyla paylaşma ve deneyimleme fırsatına sahip olmaları önemli görülmektedir. Bu bağlamda İMÖ ikinci sınıf lisans öğrencilerinden THU dersi kapsamında; tarihte iz bırakan bazı matematikçilerin hayatları ile ilgili hazırlayacakları posterler ve her birinin matematiğe olan katkısı ile ilgili hazırlayacakları materyaller/etkinlikler ile birlikte bu poster ve materyallerin ortaokul öğrencilerine sunulmasını içeren birer proje yürütmeleri beklenmektedir. Bu proje sürecinde ise elde ettikleri tüm deneyimleri yansıttıkları yansıtıcı günlükler tutmaları istenecektir. Buna yönelik olarak bu araştırmanın amacı; 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar

döneminde THU dersi alan İMÖ ikinci sınıf lisans öğrencilerinin Tarihte İz Bırakan Matematikçiler Proje'si kapsamında yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problemi "İlköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin tarihte iz bırakan matematikçiler projesi kapsamında yaşadıkları deneyimlerden yansımalar nelerdir?" şeklindedir.

Yöntem

İMÖ ikinci sınıf lisans öğrencilerinin (THU) dersi kapsamında yürütülen Tarihte İz Bırakan Matematikçiler Projesi kapsamında yaşadıkları deneyimlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması yöntemi kullanılacaktır. Nitekim özel durum çalışması yöntemi, araştırmacının genellikle bir olay, etkinlik, süreç veya bireyin/bireylerin derinlemesine incelenmesini içermektedir (Creswell & Creswell, 2021). Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Düzce Üniversitesi İMÖ programı ikinci sınıfında THU dersini alan 14 İMÖ lisan öğrencisi katılacaktır. Araştırma kapsamında, araştırmaya katılan İMÖ lisans öğrencilerinden 2'şerli olarak grup oluşturmaları ve tarihte iz bırakan birer matematikçi belirlemeleri istenmiştir. Katılımcıların ilgili proje kapsamında belirledikleri matematikçiler ile ilgili poster ve matematiksel etkinlik/materyal hazırlamaları, ardından 5 farklı ortaokulda bu matematikçilerin tanıtımı amaçlı bir sergi düzenlenmeleri planlanmaktadır. İMÖ lisans öğrencileri ile tüm süreç boyunca haftalık toplantılar yapılacak ve İMÖ lisans öğrencilerinden her toplantı sonrası ilgili haftaya ait yansıtıcı günlük yazmaları istenecektir. Projenin bitiminde ise her gruptan birer kişi olmak üzere toplam 7 İMÖ lisans öğrencisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Bu bağlamda araştırmanın veri toplama araçları yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde ifade edilebilir. Elde edilen verilerin içerik analizine tabii tutulacaktır. İçerik analizi sonucunda elde edilen kod ve temalar ilgili alt problemler doğrultusunda sunulacak ve yansıtıcı günlük ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İMÖ lisans öğrencilerinin THU dersi kapsamında gerçekleştirdikleri "Tarihte İz Bırakan Matematikçiler" isimli proje kapsamında öncelikle proje uygulamasının yapılacağı grup olan ortaokul öğrencilerinin seviyesine ve materyal hazırlamaya uygun çalışmaları bulunan ve Türk-İslam matematikçilerini seçmeye yöneldikleri görülmüştür. Ayrıca olumsuz yaşantılara sahip olmaları nedeniyle kadın matematikçileri tercih etmekten kaçındıklarını belirtmişlerdir. İMÖ lisans öğrencileri THU projesi kapsamında en çok hangi materyali hazırlayacaklarına karar verme ve materyali tasarlama (materyalin öğrenci seviyesine uygunluğu, materyalin tasarımında kullanılacak malzeme, ergonomiklik vb.) konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu güçlükleri gidermede THU dersi toplantılarında gerçekleştirilen tartışma ortamlarının ve yaptıkları araştırmaların yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca proje konusunun matematik tarihi ile ilgili olmasının ve proje kapsamında etkinlik/materyal ve poster tasarımı bulunmasının öğrencileri ilgili konularda araştırma yapmaya yönelttiği belirlenmiştir. Bu bağlamda İMÖ lisans öğrencileri ilgili projenin matematik tarihi, matematiği öğretme bilgisi ve materyal hazırlama ile ilgili bilgilerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ilgili proje kapsamında matematik tarihinin, öğrencilerin ilgisini çekebilmek ve matematiği eğlenceli hale getirebilmek amacıyla matematik derslerinde kullanılabileceğine yönelik düşünceler geliştirdikleri görülmüştür. THU dersi projesinin okullarda uygulama süreci henüz tamamlanmadığından veri toplama ve analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik tarihi, ilköğretim matematik lisans öğrencileri, topluma hizmet uygulamaları

Kaynakça

Alpaslan, M. ve Işıksal-Bostan, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihi bilgileri ile okul matematiğinde tarih kullanılmasına ilişkin tutum ve inanışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31 (1):142-162.

Baki, A. ve Bütüner, S. Ö. (2018). Matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanımı üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33 (4), 824-845.

Başıbüyük, K. ve Soylu, Y. (2019). Matematik derslerinde matematik tarihi kullanımının matematik tutumuna etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-15.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed). SAGE.

Çetinkaya, M. (2018). Topluma Hizmet Uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 623-635.

Deliveli, K. (2021). Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülen yankılayıcı okuma projesinin çıktılarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20 (42), 1409-1497.

Demir, B. (2019). Prospective english language teachers' opinions about community service practices. *Journal of Theory and Practice in Education,* 15 (1), 11-23.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: Houghton Mifflin.

Dündar, S. ve Çakıroğlu, M. (2014). Matematik tarihi matematik eğitiminde neden kullanılmalı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 10 (2), 522-534.

Ersözlü, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24 (1), 141-159.

Fried, M. N. (2008). "History of mathematics and the future of mathematics education", In G. Leder & L. Radford (Co-Chairs), Mathematics education: An ICMI perspective, Symposium conducted at the meeting of the 100th Anniversary of ICMI, Rome.

İncikabı, L., Kepçeoğlu, İ. ve Küçükoğlu, U. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen matematik tarihi içeriklerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 144-158.

Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2125-2148.

Küçükoğlu, A., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2016). Topluma Hizmet Uygulamaları dersi sürecinin yansıtıcı günlükler yoluyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (3), 787-803.

Mersin, N. ve Durmuş, S. (2018). Matematik tarihinin ortaokul matematik ders kitaplarındaki yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 997-1019.

Tan-Şişman, G. ve Gençkaya, Ş. (2021). Matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim,* 50 (230), 359-384.

Ülger, A. (2016). *Matematiğin kısa bir tarihi*. Türkiye Bilimler Akademisi.

Yıldız, C. ve Baki, A. (2016). Matematik tarihinin derslerde kullanımını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 17 (2), 451-472.

Yükseköğretim Kanunu (1981). Kanun No: 2547, Kabul Tarihi: 4/11/1981, RG: 6/11/1981, Sayı: 17506.

YÖK. (2018). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Model Oluşturma Etkinliklerinin Matematiksel Modelleme Özyeterlikleri Doğrultusunda İncelenmesi

Emine Nur Ünveren Bilgiç
Düzce Üniversitesi

Gülşade Savaş
Düzce Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz dönemin özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda bireylerin eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilik, bilgi okur-yazarlığı, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlama, inisiyatif alma ve kendi kendini yönetme, sosyal ve kültürler arası etkileşim, üretkenlik ve hesap verilebilirlik gibi temel 21 yüzyıl becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Bernie ve Charles, 2009). Bu becerilerden eleştirel düşünme becerisi; karmaşık bir sorunu anlama, bilgiyi diğer bilgilerle ilişkilendirme ve sonunda farklı bakış açıları ile değerlendirmedir (Snyder & Snyder, 2008). Eleştirel düşünebilen bireylerin yalnızca bilgiyi bilmekle kalmayıp aynı zamanda sorunların üstesinden gelmede de sosyal, bilimsel ve pratik yaklaşımları kullanabildikleri bilinmektedir (Snyder & Snyder, 2008).

Öğrenme insanoğlu için ister okulda isterse başka bir yerde gerçekleşebilen temel bir sosyal aktivitedir. Öğrenme süreci bireylerin yazılı, sözlü ya da diğer kanallar vasıtasıyla iletişim kurmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda iletişim becerisine sahip bir bireyin; düşüncelerini ve fikirlerini sözel, sözel olmayan farklı formlarda ifade edebilme, bilgi, değer, tutum ve niyetler ile ilgili olarak etkili dinleme becerisine sahip, farklı teknolojileri etkilerini göz önünde bulundurarak iletişim sürecinde kullanabilmelidir (Pasific Policy Research Center, 2010).

İşbirliği ortak hedefe ulaşmak için bir arada çalışma eylemidir. 21. yy becerileri arasında yer alan işbirliği yalnızca bir grup çalışması ortaya koymak değil aynı zamanda sosyalleşme, ego ve duyguları kontrol etme, birliktelik hissine sahip olma, sorumluluk duygusu taşıma ve özenli davranabilmeyi gerektirmektedir (Pasific Policy Research Center, 2010). Son olarak 21. yy. becerileri içerisinde önemli bir yere sahip yaratıcılık; kişinin mevcut fikirlerden yeni fikirler üretme yeteneğidir. Bu noktada bireylerin yenilikleri görmede açık ve duyarlı olmaları ve yeni fikirlere ilişkin karar verme, problem çözme süreçlerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir (Bernie ve Charles, 2009).

Model oluşturma etkinliklerinin amaç ve özelliklerine ve 21. yy becerilerinin bütününe bakıldığında; matematik eğitimcilerinin son otuz yıldır gittikçe daha odağa yerleşmekte olan matematiksel modelleme becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının matematiksel modelleme ile ilgili olarak tasarlayacakları etkinliklerin detaylı olarak incelenmesi modelleme becerisine sahip olması gereken öğrencileri yetiştirecek olmaları nedeniyle oldukça önemli görülmüştür. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı; ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sahip oldukları matematiksel modelleme özyeterlikleri doğrultusunda ortaya koydukları model oluşturma etkinliklerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma nitel ve nicel paradigmanın bir arada kullanıldığı karma desen anlayışıyla gerçekleştirilmiştir. Karma desen araştırmaları nicel ve nitel veri türlerini birleştirme ve sadece nitel veya sadece nicel verinin sağladığından daha fazla ve ek bir kavrayış sağlaması amacıyla tercih edilmektedir (Cresswell & Cresswell, 2021). Araştırmanın nicel verilerini Koyuncu, Güzeller ve Akyüz (2017) 'ın geliştirmiş olduğu "Matematiksel Modelleme Yeterlikleri için Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. 17 maddeden oluşan tek boyutlu ölçeğin güvenirlik katsayısı ,97 olarak verilmiştir. Bu ölçekten elde edilen veriler Excel programı yardımıyla her bir öğrenciye ait toplam puanlar hesaplanmıştır.

Araştırma sürecinde yer alan nitel veriler ise öğretmen adaylarının tasarlamış oldukları model oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler Dede, Hıdıroğlu ve Güzel (2017) tarafından model oluşturma ilkeleri üzerinden bazı kategorilerin oluşturulmasıyla ortaya konan "Model Oluşturma Etkinlikleri İlkelerine İlişkin Değerlendirme Formu" kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırmanın nitel kısmında elde edilen veriler söz konusu form kullanılarak, teorik çerçeveye dayalı kodlama süreci (Strauss & Corbin, 1990) ile analiz edilecektir. Araştırmada inandırıcılığı ve güvenirliği sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının tasarladıkları model oluşturma etkinliklerinin analizine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda her bir öğretmen adayının katılımı ile birlikte analiz sürecine ilişkin keşif konusunda derinleşilmeye çalışılacaktır (Saldana, 2019). Buna ek olarak araştırmacılar arasındaki uyuşum da Miles ve Huberman (1994)'ın aktarmış olduğu katsayı ile hesaplanacaktır. Bu bağlamda araştırmanın yakınsak karma desende gerçekleştirileceği söylenebilir (Cresswell & Cresswell, 2021).

Araştırmanın katılımcılarını Batı Karadeniz Bölgesi'nde öğrenim görmekte olan İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda 58 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada son sınıf öğrencilerinin yer alma nedeni her ne kadar matematiksel modelleme matematik öğretmen yetiştirme programının tamamında ele alınan bir konu alanı olsa da son sınıfta bir ders olarak paylaşılması ve son sınıfta öğretmen adaylarının kendilerine ve öğretim tasarımına yönelik farkındalıklarının daha yüksek olacağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

21. yy becerileri ile ilişkisi ortaya konan matematiksel modelleme becerisini öğrencilerine kazandırması beklenen geleceğin öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve matematiksel modelleme özyeterlikleri arasındaki ilişkinin açıklanmaya çalışılacağı araştırmada, matematiksel modelleme ile ilgili bir ders alan ve son sınıfa gelene kadar matematiksel modelleme ile ilgili bir farkındalık kazanmış olması beklenen öğretmen adaylarının matematiksel modelleme özyeterlikleri ortaya konacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri detaylı bir şekilde incelenerek öğretmen adaylarının tasarımlarının genel bir çerçevesi ortaya konmaya çalışılacaktır. Öğretmen adaylarının matematiksel modelleme özyeterlikleri ve model oluşturma etkinliklerinde ortaya koymuş oldukları performansları araştırmacıların öğretmen adaylarının katılımları ile birlikte keşfedici bir anlayışla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, model oluşturma etkinlikleri, matematiksel modelleme, özyeterlik

Kaynakça

Bernie, T. and Charles, F. (2009). 21st Century Skills Printed in the United States of America.

Creswell, J. W., & Creswell, D. (2021). Araştırma Tasarımı. Çeviri Editörü: Engin Karadağ, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Dede, A. T., Hıdıroğlu, Ç. N., & Güzel, E. B. (2017). Examining of model eliciting activities developed by mathematics student teacher.

Koyuncu, I., Guzeller, C. O., & Akyuz, D. (2016). The development of a self-efficacy scale for mathematical modeling competencies. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *4*(1), 19-36.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Pasific Policy Research Center 2010 21st Century Skills for Students and Teachers (Honolulu: Honolulu Kamehameha Schools Research & Evaluation Division).

Saldana, J. (2019). Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı. Çeviri Editörleri: Aysel Tüfekçi Akcan & Süleyman Nihat Şad. Pegem Akademi, Ankara.

Snyder, L. G. and Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills The Delta Pi Epsilon Journal 1(2) 90 – 99.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Thousand Oaks, CA: Sage.

Web 2.0 Destekli Matematik Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerilerine Ve Tutumlarına Etkisi

Mervegül Işık
Çukurova Üniversitesi

Gülfem Sarpkaya Aktaş
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Cebirsel düşünme sözel olarak ifade edilmiş matematiksel bilgiyi, şekil, tablo, grafik ve denklemlerle temsil etme, elde edilen sonuçları yorumlama ve analiz etmek için matematik sembol ve araçlarının kullanılmasıdır (Hebert, & Brown, 1997). Öğrenciler için cebirsel düşünme becerisi, matematiksel bilginin günlük yaşantıya aktarılmasında kilit rollerden birini üstlenmektedir. Cebir alt öğrenme alanları sınıf düzeylerine göre içerikleri genişleyerek ilerlemektedir. İçerik olarak da cebir, ileri matematiksel konulara temel oluşturmaktadır (Karaca ve Yalçınkaya, 2018). Bu da cebir öğrenme alanının önemini arttırmaktadır. Cebir öğrenme alanı birçok öğrenci için soyut kalmakta ve kalıcı öğrenmeler oluşturmada zorluklar yaşanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin anlama ve hatırda tutma düzeylerini en üstte tutacak öğretim yöntemleri ile cebirsel düşünmelerini geliştirebilir (Leitze, & Kitt, 2000). Ayrıca öğrencinin cebire karşı sahip olduğu tutum da gerek cebir öğrenme alanındaki başarısını gerekse matematiksel düşünme, muhakeme yeteneği, problem çözme becerisi gibi matematik eğitiminde temel kavramlara yönelik davranışlarını etkileyecektir.

Cebir konuları öğrencilere verilirken somutlaştırılmalı, severek ve eğlenerek ders işlenmelidir. Teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle bu sağlanırken, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinde ve cebire karşı tutumlarında olumlu etkiler bırakabileceği düşünülmektedir. Bu teknolojilerin eğitimdeki en kullanışlı araçlarından biri de Web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 araçları kullanıcıların da içerik yerleştirip geliştirebildiği, birbirleri arasında işbirliği yapabildiği, kullanıcılar arasında bilgi ve fikir alışverişini destekleyen web platformları olarak tanımlanmaktadır (McLoughlin, & Lee, 2007). Web 2.0 araç ve ortamları, kullanıcı tarafından üretilen içeriğin yazılabilir, okunabilir, güncellenebilir, hızlı ve maliyetsiz olmasına imkân vererek onlara ayırt edicilik katan, sosyal ortamlara ve teknolojiye önemli etkileri olan dijital iletişim teknolojileridir (Koçyiğit ve Koçyiğit, 2018). Web 2.0 araçları işbirliği içinde, paylaşarak, tartışarak öğrenmeyi destekleyerek, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile öğrenme seviyelerini belirlemelerine olanak sunar (Yükseltürk ve Top, 2016, akt. Karaca, 2018) ve öğrencilerin analiz, yorumlama, değerlendirme, organize etme ve eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirir (Mendenhall, & Johnson, 2010). Bu sebeple bu araştırmada amacımız 6. sınıf öğrencileri ile cebirsel ifadeler konusu işlenirken Web 2.0 araçları kullanmanın, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine ve cebir öğrenme alanındaki tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi ise "İlköğretim 6. sınıf cebirsel ifadeler konusunun öğretiminde web 2.0 destekli öğretimin kullanılması, alışılagelmiş öğretim yöntemine göre öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri ve cebir öğrenme alanına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" şeklindedir.

Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. Deney grubundaki öğrencilerin cebirsel düşünme beceri düzeylerinde uygulama sonrasında bir değişiklik var mıdır?

2. Deney grubundaki öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik tutumlarında uygulama sonrası bir değişiklik var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler cebirsel düşünme beceri düzeyleri bakımından istatistiksel farklılık gösterirler mi?

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler cebir öğrenme alanına yönelik tutumları bakımından istatistiksel farklılık gösterirler mi?

Yöntem

Bu çalışmada nicel yöntemden yararlanılacak olup, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılacaktır. Katılımcıların rastlantısal yöntemle tek tek gruplara atanması yerine halihazırdaki gruplara hangi öğretim yaklaşımının kullanılacağına kura ile karar verilmesi durumunda çalışma yarı-deneysel olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel, & Wallen, 2012).

Mersin ilinde bulunan bir devlet okulunun seçkisiz olarak seçilen 6. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu (15+15) oluşturulmuştur. Deney grubuna Web 2.0 destekli öğrenme etkinlikleri içeren ders planı 10 ders saati uygulanırken, kontrol grubuna ise öğretim programına uygun olarak sadece ders kitabı takip edilerek öğretim yapılacaktır. Araştırmacı deneysel işlemlerin çalışmada tanımlandığı gibi yürütülebilmesi için deney grubuna yönelik on saatlik ders planları

hazırlamıştır. Derslerin işleniş süresi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınladığı altıncı sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan toplam süre dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu çalışmada cebirsel düşünme becerileri ve cebire yönelik tutum araştırıldığından "Cebirsel İfadeler" konusu seçilmiştir. Cebirsel ifadeler ile ilgili öğrenme kazanımları şunlardır: "Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar.", "Cebirsel ifadenin değerini değişkenin alacağı farklı doğal sayı değerleri için hesaplar.", "Basit cebirsel ifadelerin anlamını açıklar.". Bu kazanımlara yönelik gerçekleştirilen öğretim her iki grupta da aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Bu gruplara Chelsea Tanılayıcı Cebir Testi (Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi) (Akkuş, 2004) ve Ortaokul Cebir Öğrenme Alanı Tutum Ölçeği (CTÖ) (Karaca ve Yalçınkaya, 2018) deney ve kontrol gruplarının araştırılacak konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olup olmadığını saptamak amacıyla ön test olarak ve aynı testler uygulama bittikten sonra değişimleri görmek ve karşılaştırma yapmak amacıyla son test olarak yapılacaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu elverişli örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenmiş 30 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deneysel işlemlerin daha sağlıklı yürütülmesi açısından aynı zamanda araştırmacı olan matematik öğretmeninin görev yaptığı okuldaki kendi öğrencileri araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. İlgili öğrencilerin okulda verilen eğitim dışında özel ders ya da dershane gibi ek uygulamalara katılmadıkları bilinmektedir. Bu durumun deneysel işlem dışında öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek diğer değişkenlerin bertaraf edilmesi açısından araştırmacıya yarar sağlayacağı düşünülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler farklı bilgi ve beceriler kazanırken süreçte aktif olmalı ve bilgiyi kendisi keşfetmelidir (Geçgel vd., 2020). Web 2.0 uygulamaları ile günlük hayatta gerekli olan beceriler kazanılabilir (Karunasena et al., 2012). Düşünme becerileri de bu beceriler arasında yer alabilmektedir (Gündüzalp, 2021). Bu anlamda web 2.0 teknolojilerinin, öğrencilerin yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini desteklediği (Elmas ve Geban, 2012) ve öğrenciler bilgilerini oluştururken üst düzey düşünme becerilerini teşvik edebildiği bilinmektedir (Adcock, & Bolick, 2011; Virkus, 2008). Cebirle ilgili kazanımlar işlenirken de ortak ve alana özgü becerilerin, duyuşsal özelliklerin, öz düzenleme ve psikomotor becerilerin kazandırılmasına önem verilmelidir (MEB, 2017). Web 2.0 araçlarının diğer düşünme becerilerine yaptığı katkılar gibi cebir öğretimi sırasında da kullanılması ile öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine olumlu katkılarda bulunacağı ve cebire yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cebirsel Düşünme, Cebire Yönelik Tutum, Web 2.0 Araçları

Kaynakça

Adcock, L., & Bolick, C. (2011). Web 2.0 tools and the evolving pedagogy of teacher education. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 11(2), 223-236.

Akkuş, O. (2004). The effects of multiple representations-based instruction on seventh grade students' algebra performance, attitude toward mathematics, and representation preference [Ph. D. Dissertation]. Middle East Technical University.

Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. International Online Journal of Educational Sciences, 4(1), 243-254.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education. Boston: McGraw-Hill.

Geçgel, H., Kana, F., Vatansever, Y. Y. ve Çalık, F. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çok boyutlu 21. Yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 9(4), 1646-1669.

Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üstbilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 10(3), 1158-1177.

Herbert, K., & Brown, R. (1997). Patterns as Tools for Algebraic Reasoning, Teaching Children Mathematics, 3, 340-344.

Karaca, H. ve Yalçınkaya, İ., (2018). Ortaokul cebir öğrenme alanı tutum ölçeği. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(14), 1-18.

Karunasena, A., Deng, H., & Zhang, X. (2012). A Web 2.0 based e-learning success model in higher education. Lecture Notes in Information Technology, 23, 177-182

Koçyiğit, A. ve M. Koçyiğit (2018). Değişen ve gelişen dijital iletişim: Yazılabilir web teknolojisi (web 2.0). (Ed. Çakmak, V. ve Çavuş, S.), Literatürk Yayınları.

Leitze, A., & Kitt, N. A. (2000). Algebra for all: Using homemade algebra tiles to develop algebra and prealgebra concepts. The Mathematics Teacher, 93(6), 462-520.

McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007.

MEB (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mendenhall, A., & Johnson, T. E. (2010). Fostering the development of critical thinking skills, and reading comprehension of undergraduates using a Web 2.0 tool coupled with a learning system. Interactive Learning Environments, 18(3), 263-276.

Virkus, S. (2008). Use of Web 2.0 technologies in LIS education: Experiences at TallinnUniversity, Estonia. Electronic Library and Information Systems,42(3), 262–274.

Matematik Öğretmenlerinin Dil Sorunu Yaşayan Dezavantajlı Öğrenciler Özelinde Matematik Derslerine Dair Görüş ve Deneyimleri

Hulkiye Taşhan — Gaziantep Üniversitesi

Saliha Nur Tırabzon — Gaziantep Üniversitesi

Merve Çabukoğlu — Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitimi, bireylerin yaratıcı düşüncelerini geliştirir; fiziksel ve sosyal çevrelerini, dünyayı anlamada bireylere bilgi, beceri ve estetik duygular kazandırır(Baykul,2021). Matematik eğitiminin amacı kesinlikle tüm öğrenciler için başarıdır, ancak hayatın bir gerçeği gibi görünüyor ki birkaç kişi matematikte başarılı olurken, çok daha fazla sayıda kişi matematiği zor buluyor (Tall & Razali, 1993).

Matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin matematik başarısının birçok faktörden etkilendiğinin farkında olduklarını göstermiştir (Çakmak, 2019). Yine Çakmak (2019) çalışmasında matematik başarısındaki bu faktörleri dört boyut altında toplamıştır. Bu boyutlar program, araç-gereç, yöntem ve öğrencidir. Bu çalışmada öğrenci boyutu ile ilgilenilmiştir. İlgilenilen öğrenci profili ise dil sorunu yaşayan dezavantajlı durumdaki öğrencilerdir.

Dezavantajlılık; ırk, etnik grup, yoksulluk ya da cinsiyete göre tanımlanmaktadır. Toplumun çoğunun kolaylıkla erişebildiği olanaklara erişimlerinin engellenmesi kişileri dezavantajlı grup yapmaktadır. Buna örnek olarak sağlık, eğitim ve bilgi verilebilir(Kazu,2019). Aytaş ve Kardaş (2014)'ın tespit ettikleri dezavantajlılık durumları; okul terk, yoksul, aile suça bulaşmış, ailede engellilik durumu, korunmaya muhtaç, tek ebeveynli ve sokakta çalışma olarak sıralanmaktadır. Aslan ve Güngör(2019), çalışmalarında ise katılımcılarının en yaygın dezavantajlarından birisinin dil sorunu olduğunu ortaya koymaktadır.

Dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrencilerin ortaya çıkmasında çeşitli etkenler mevcuttur. Örneğin göç yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler hem etnik yapıları hem de Türkçe birikimlerinin yetersizliği nedeniyle sorunlar yaşamaktadır(Bozan, 2014). Mevcut araştırmalar, eğitimin göç hareketlerinden etkilendiğini açıkça ortaya koymuştur. Bu etkiler arasında en yaygın olanları genel olarak devamsızlık ve okulu terk etme, düşük aidiyet duygusu, dil sorunları, uyum sorunu, yoksulluk ve çocuk işçiliği, ayrımcılık, şiddet eğilimi ve şiddete maruz kalma, düşük akademik başarı şeklindedir(İlhan,2019).

Bu yönüyle çalışmamız dil sorunu yaşayan öğrencilerin matematik derslerine olan etkilerini matematik öğretmenlerin görüş ve deneyimleri açısından araştırılmıştır.

Çeşitli eğitim sistemlerine giren yeni öğrencilerle birlikte (Rose, 2019), öğretmenlerin yaşadığı sorunların ortaya çıkarılması da eğitim sürecinin iyileştirilmesi açısından önem kazanmaktadır (Kara ve Özenç, 2021). Çakmak (2019) doğası gereği soyut bir yapıya sahip olan matematik dersinin farklı bir kültürde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi konusunda çalışmıştır. Bu araştırma ise matematik dersinde farklı kültürden olup dil sorunu yaşayan ve bu durumdan ötürü dezavantajlı durumda olan öğrenciler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olması ve alanyazına katkı sağlamak açısından öneme sahiptir.

Bu çalışmada, Türkiye'nin her bölgesinden, en az bir matematik öğretmenin görüş ve deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında ankete katılım gösteren 150 kişilik örneklem kitlesinden dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrencilerine yönelik görüş ve önerilerini ortaya koymak ve bununla birlikte sonuçlardan hareketle literatüre katkı sunabilmek hedeflenmiştir.

Araştırma problemi dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrenciler özelinde matematik öğretmenlerinin derslerinde yaşadıkları deneyimlere ve öğretim süreçlerine dair görüşlerinin incelenmesi şeklindedir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Matematik öğretmenleri dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrenciler özelinde ne gibi sorunlarla karşılaşıyor?

1.1. Dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrencilere ders anlatırken ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz

1.2. Sınıf içinde ve ders sırasında dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrencilerinizin iletişimi ve sınıf düzeni hakkında neler söyleyebilirsiniz

1.3. Dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrencileriniz matematik dersine ilgi gösteriyorlar mı?

Yöntem

Çalışmada karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, bir araştırmacının veya araştırmacı ekibinin, geniş ve derin anlama ve doğrulama amaçları için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının unsurlarını birleştirdiği araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Araştırmacının araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem nitel araştırma yaklaşımlarını karmalamasıdır(Balcı,2021). Son dönemlerde nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem çalışmalarına ilgi artmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Dolayısıyla karma yöntemin araştırma sürecinde kullanılacak olması, araştırma sorularının sadece nitel ya da sadece nicel araştırma yöntemlerini kullanarak eksiksiz şekilde cevaplanamayacak olmasından dolayıdır(Karoğlu, 2015).

Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi; nicel araştırmaların, bir veya birden fazla değişken hakkındaki görüşleri tanımlaması (Mertkan,2015), nitel araştırmaların da ne, nasıl sorularına cevap arayarak deneyim ve süreçleri detaylı olarak betimlemesiyle (Mertkan, 2015), öne çıkan güçlü yönlerini birleştirerek daha kaliteli bir çalışma ortaya koymaktır.

Türkiye'nin her bölgesinden, bu anketi dolduran en az bir matematik öğretmenine ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma gönüllülük esasına dayalı olarak katılım gösteren 150 matematik öğretmeninden oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında Nicel Araştırma bölümünde; 4 demografik, 20 çoktan seçmeli ve 6 adet 5'li likert tipi, nitel verilerin toplanmasında ise 10 açık uçlu olmak üzere toplam 40 maddeden oluşan, "Öğretmen Deneyim Anketi" isimli anket kullanılmıştır. "Öğretmen Deneyim Anketi" genel kabul görmüş memnuniyet ve etkinlik değerlendirme ölçekleri örnek alınarak revize edilmiş ve son haline getirilmiştir.

Nicel veriler istatistiksel olarak analiz edilebilir (Watson, Atkinson & Egerton, 2006; akt. Watson, 2015). Ankette nicel sorulardan elde edilen veriler Microsoft Excel Programı yardımıyla frekans, grafik ve tablo haline getirilerek sunulmuştur. İltir'in (2019) de belirttiği gibi, dünyanın en popüler çalışma sayfası programı olan Excel'de istatistik işlemleri kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Weber' in (1990) çalışmasında içerik analizindeki ana fikir, metindeki birçok kelimenin çok daha az içerik kategorisine sınıflandırılması şeklinde ifade etmiştir. İçerik analizinin aşamaları: amaçların belirlenmesi, kavramları tanımlamak, analiz birimlerini belirlemek, konu ile ilgili verilerin yerini belirlemek, mantıksal bir yapının geliştirilmesi, kodlama kategorilerini belirlemek, sayma yorumlar ve sonuçlar (Büyüköztürk vd.,2019). İçerik analizinde temelde yapılan işlem,benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel sorulardan elde edilen veriler; kodlar, alt kodlar ve temalar oluşturulup okuyucu için anlamlı hale getirilerek analizi yapılmış ve öne çıkan bazı yanıtlar doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Öğretmen kendisini okula ve okul çevresine aidiyet hissetmemesi öğretmenin bulunduğu ortamda verimli olamamasına sebep olacaktır.
- Dezavantajlı öğrencilerin tespitinde, öğrencinin sınıfa kendisini ait hissetmesinde sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin daha yetkin olması beklenmektedir.
- Çalışılan okul kapsamında dezavantajlı bölgedeki öğretmenin, öğrencisiyle empati kurması, doğru bir iletişim kurulmasını sağlayacaktır. Aksine teknolojik imkanların yetersizliği, var olan kaynakların elektrik kesintisi gibi sebeplerle kullanılamaması öğretmeni zor durum
- Elde edilen verilerden ulaşım zorluğu yaşayan dezavantajlı öğrenci kategorisinin, günümüz teknolojisiyle gelişen ulaşım alt yapısından ötürü en az çıkması beklenmektedir. İç ve dış göçmen kategorisinde olan öğrenci sayısının dil sorunu yaşayan kategorisinde bulunan öğrenci sayılarının birbirine yakın olması beklenir.
- Suriyelilerin Türkiye'ye ilk kitlesel göçü 2011'de başladığı için Türkçe'de kendilerini ifade edebiliyor olmaları beklenmektedir.
- İkinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramına göre sözcüklerle anlatılanları zihninde anlamlandırabilme becerisinin gelişmesi anlamına gelir. Matematik öğretmeninin anlattıklarını anlamlandırıp günlük hayat durumlarıyla ilişkilendirip kullanabilen öğrencinin de başarılarıyla öğretmenini şaşırtması mümkündür.

- Dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrencilerin matematik dersini algılaması , öğrencinin Türkçe seviyesiyle ilişkili olması dersin anlamlandırmasında da etkili olacaktır.
- Dil sorunu yaşayan dezavantajlı öğrencinin sınıf içerisinde kendini gösterme çabası, derse katılamamanın verdiği sıkıntı vb. sebeplerin davranışa yansıyıp dersi sabote etmektedir. Ayrıca ders öncesi veya ders sırasındaki ek çalışmalar öğretmenin iş yükünü arttıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Dezavantajlı Öğrenciler, Dil Sorunu Yaşayan Dezavantajlı Öğrenciler

Kaynakça

Aslan, G. G., & Güngör, F. (2019). ***Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Göç Sonrası Yaşadığı Sorunlar: İstanbul Örneği.*** OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 1602-1632.

Aytaş, G., & Kardaş, D. (2014). ***Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Anlama Gelişimleri***, Electronic Turkish Studies, 9(11).

Balcı, A. (2021). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeler, Araştırmanın Kuramsal Temelleri (s. 1-64), Ankara:Pegem Yayınları.

Baykul, Y. (2021). ***İlkokulda Matematik Öğretimi***, Matematik Ve Öğretimi (s. 35-46), Ankara:Pegem Yayınları.

Bozan, İ. (2014). ***Türkiye'de İç Göç Hareketleri ve Göçün Eğitim Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması,*** Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Antalya

Büyüköztürk Ş., Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş.& Demirel F. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırmalar (s. 251-290). Ankara: Pegem Yayınları.

Çakmak, L. (2019). ***Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi***, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi, Sivas.

İlhan, E. (2019). ***Yoğun Göç Alan Yerlerdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Göçmen Çocuklarla Olan İletişimlerine Dair Tutumlarının İncelenmesi,*** İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.

İltir, C. (2019). Excel İle İstatistiksel Veri Analizi, Ankara: Seçkin yayıncılık.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). ***Toward A Definition Of Mixed Methods Research,*** Journal of mixed methods research, 1(2), 112-133.

Kara, M. Özenç, M. (2021). ***Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Odaklanan Araştırmaların Eğilimleri: Betimsel İçerik Analizi.*** Milli Eğitim Dergisi, 50(1), 249-279.

Karoğlu, A. (2015). ***Öğretim Teknolojileri Alanında Karma Yöntem Çalışmaları Analizi: 2005-2015 Arası,*** Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 353-369.

Kazu, İ. Y. (2019). ***Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Kişilerin Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar,*** Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 38-47.

Mertkan, Ş. (2015). Karma Araştırma Tasarımı, Karma Araştırma: Seçim Aşaması (S. 2-24), Ankara:Pegem Yayınları.

Rose, A. (2019). ***The Role Of Teacher Agency İn Refugee Education.*** The Australian Educational Researcher, 46(1), 75-91. Https://Doi.Org/10.1007/S13384-018-0280-0

Tall, D. O. And Razali, M. R. (1993) ***Diagnosing Students' Difficulties İn Learning Mathematics,*** International Journal Of Mathematical Education İn Science And Technology, 24(2), 209–222.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Watson, R. (2015). ***Quantitative Research. Nursing Standard (2014+)*** , 29(31), 44-48.

Weber, R. P. (1990). Basic Content Analysis (No. 49). Sage.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Problem Kurma Becerileri: Fonksiyonel Düşünme

Canan Beklen
Anadolu Üniversitesi

Betül Barut
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin günlük hayatta ya da matematik bağlamı içerisinde karşılaştıkları problemlerin farkına varması ve böylece yeni problemler kurmaları son yıllarda matematik eğitiminde istendik bir davranış haline gelmiştir (Zehir, 2013). Yapılan araştırmalarda görülmüştür ki öğrencilerin, karşılaştığı problemlerin farkına varması kadar yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış verilerden yola çıkarak problemler kurması da öğrencilerde problem çözme (Kazak, 2012), akademik başarı (Dur, 2020; Güzel, 2017; R. Yılmaz, 2019), matematiksel düşünme (K. Yılmaz, 2019), yaratıcılık (Ayvaz, 2019; Ergin, 2019; Kaya, 2020) gibi değişkenler üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Bu değişkenler arasında problem kurmayla birlikte en az çalışılan alanın, diğer çalışmalara kıyasla, matematiksel düşünme olduğu dikkat çekmektedir.

Liu (2003) matematiksel düşünmeyi tahmin etme, tümevarım, tümdengelim, tanımlama, genelleme, analoji, formal ve informal çıkarım ve doğrulama süreçlerini içeren karmaşık bir yapı olarak tanımlamıştır. Matematiksel düşünme pek çok alt başlık altında çalışılan bir konudur. Cebirsel düşünme, geometrik düşünme, niceliksel muhakeme, kovaryasyonel muhakeme gibi pek çok alt başlığı bulunmaktadır. Bu düşünme biçimleri arasında bulunan cebirsel düşünme, Pitta-Pantazi, Chimoni ve Christou'ya (2020) göre dört farklı beceriyi içerisinde barındırmaktadır. Bu beceriler ise aritmetiği genelleme, fonksiyonel düşünme, dillerin modellenmesi ve soyut cebir ile cebirsel ispat becerileridir. Bu beceriler arasından fonksiyonel düşünme en genel tanımıyla kişiyi, iki ya da daha fazla nicel değişken arasındaki özelde rastlantısal gibi görünen örneklerden, genellenebilir bir ilişkinin varlığına götüren düşünme biçimidir (Smith, 2008). Bu tanımdan hareketle fonksiyonel düşünmenin örüntü, genelleme, nicelik gibi farklı bileşenleri içerdiği söylenebilir. Bu bileşenleri Blanton (2008'den aktaran; Türkmen ve Tanışlı, 2019) değişen örüntüleri tanımlama, onları devam ettirme, genelleme, çoklu temsilleri kullanma ve bunlar arasında geçiş yapabilme, sembol kullanarak bilinmeyen bir niceliği temsil etme, nicelikler arasındaki ilişkiyi araştırma gibi beceriler olarak daha kapsamlı bir biçimde ifade etmiştir.

Bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin fonksiyonel düşünme bağlamında problem kurma becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ülkemizdeki ortaöğretim matematik eğitimi araştırmaları incelendiğinde meslek liselerinde yapılan matematik eğitimi araştırmalarının azlığı dikkat çekmektedir. Aksu ve Koruklu (2015) çalışmalarında bir meslek lisesinin birinci sınıfında öğrenim gören 525 öğrencinin eleştirel düşünme eğilimlerini, mantıksal düşünme becerilerini, matematiğe karşı tutumlarını ve akademik başarılarını araştırmışlardır. Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri ise öğrencilerin konuyu tam anlamadıklarında yeni kavramları sorgulamaksızın kabul ediyor olmalarıdır. Özdemir (2018) ise deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulayarak yaptığı araştırmasında STEM temelli matematik programının uygulandığı deney grubundaki meslek lisesi öğrencilerinin kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ülkemizde meslek lisesi öğrencileri ile yürütülen matematik eğitimi araştırmaları incelendiğinde problem kurma üzerine yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki problem kurma mesleki eğitim için oldukça gerekli bir beceridir. Çünkü bir meslek erbabının yeni problem durumlarını fark etmesi ya da geçerli durumlardan yeni problemler üretmesi onun mesleğini doğru bir şekilde icra etmesi ve kendi alanında gelişme kaydetmesi açısından oldukça önemli olduğu bir gerçektir.

Yöntem

Bu çalışmada öğrencilere beş farklı durumdan oluşan bir problem kurma testi verilmiştir. Problem kurma testinde öğrencilerden her bir durumla ilgili bir kolay bir orta zorlukta ve bir zor problem kurmaları istenmiştir. Problem kurma testinde yer alan durumlardan üçü araştırmacı tarafından literatür ışığında diğer ikisi ise çeşitli çalışmalardan yazarların izinleri alınarak hazırlanmıştır. Problem kurma testinde yer alan durumlardan ilki yan yana dizilen küpler üzerine yapıştırılan çıkartma sayıları ile ilgili bir şekil örüntüsüdür (Wilkie, 2014). İkinci durumda öğrencilere bir sayı örüntüsü verilmiştir. Üçüncü durumda öğrencilere fonksiyon tablosu biçiminde sabit değişen bir sayı örüntüsü verilmiştir. Dördüncü durumda kibrit çöpleri kullanılarak yan yana evlerin oluşturulduğu bir şekil örüntüsü verilmiştir (Wilkie, 2016). Son durum ise doğrusal fonksiyon grafiği içermektedir. Öğrencilerden kolay, orta zorlukta ve zor problemler kurmasının istenme sebebi veri çeşitliliği ve öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya konmasını sağlamaktır.

Araştırmanın örneklemini Konya ilindeki, mesleki eğitim veren bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 81 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya 9, 10, 11 ve 12. sınıf olmak üzere farklı sınıf seviyelerinden öğrenciler katılmıştır. Bu sınıf

seviyelerindeki öğrenci sayılarının, toplam katılımcı sayısına oranları sırasıyla %26, %38, %21 ve %15 oranındadır. Araştırmada katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken esas olarak birbirine benzeyen veriler tespit edilir ve belirli temalar altında kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada içerik analizine uygun bir süreç izlenmiştir. Bu süreçte her bir soruya öğrencilerin verdiği yanıtlar incelenmiş sonrasında cevapları incelenen sorunun bağlamı ve çerçevesi göz önünde bulundurularak kodlar belirlenmiştir. Daha sonra bu kodlar ilgili kavramlarla ilişkilendirilmiş ve sonrasında sınıflandırılarak temalar haline getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan 81 öğrenci beş farklı durum için toplamda 1215 problem kurmuştur. Bu problemlerin %50'sinin çözülemeyen ya da verilen durumdan bağımsız problemler olduğu görülmüştür. Her bir durumu ayrı incelemek gerekirse, birinci durumdaki problemlerin %27'sinde sadece verilen şekillerdeki çıkartma sayılarının sorulduğu, problemlerin %6'sında ise verilmeyen şekillerdeki çıkartma sayılarının sorulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca şekil örüntüsünde adımlar arasındaki artış miktarını soran problemlerin yaklaşık %1 oranında olduğu tespit edilmiştir. İkinci durumda ise problemlerin yaklaşık %15'inde verilmeyen yakın terimin sorulduğu gözlenmiştir. Bunun yanında problemlerin yaklaşık %9'unda terimler arasındaki artış miktarının sorulduğu görülmüştür. Üçüncü durumda problemlerin yaklaşık %30'unda verilen sayılarla dört işlem sorularının sorulduğu görülmüştür. Ayrıca problemlerin yaklaşık %10'unda verilen x ve y değerleri arasında bir eşleştirme söz konusuyken fonksiyon kuralının farkındalığı söz konusu değildir. Dördüncü durumda birinci durumda olduğu gibi kurulan problemlerin yaklaşık %36'sında sadece verilen ev şekillerindeki kibrit çöpü sayılarının sorulduğu görülmüştür. Beşinci durumda kurulan problemlerin yaklaşık %25'inde, grafikte bir nicelik artarken diğer niceliğin azalıyor oluşunun fark edildiği gözlenirken, yaklaşık %26'sında grafikte verilen bağımlı ve bağımsız değişkenlerin eşleştirilebildiği görülmüştür. Sonuç olarak kurdukları problemler incelendiğinde öğrencilerin, çözülebilir ya da durumla bağlantılı problemler kuramadığı ve fonksiyonel düşünmeye sahip olmadıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: problem kurma, fonksiyonel düşünme, mesleki eğitim, matematik eğitimi

Kaynakça

Aksu, G. and Koruklu, N. (2015). Determination the effects of vocational high school students' logical and critical thinking skills on mathematics success. *Eurasian Journal of Educational Research, 59*, 181-206.

Ayvaz, Ü. (2019). *Problem kurma temelli etkinliklerle özel yetenekli öğrencilerin, matematiksel yaratıcılıklarının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması.* Doktora Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dur, M. (2020). *Öğrencilerin kişiselleştirilmiş cebir hikayeleri: okul dışı ilgi alanları bağlamında problem kurma.*Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergin, A. S. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin geometride problem kurma süreçlerinin incelenmesi ve yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güzel, R. (2017). *Eşitsizlikler konusunun öğretiminde problem kurma yaklaşımının akademik başarıya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, S. N. (2020*). 7. sınıf öğrencilerinin hikaye kartı ve hikaye küpü kullanarak oluşturdukları problemlerdeki problem kurma becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kazak, V. (2012). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine yönelik sözel problem kurma ve problem çözme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Liu, P. H. (2003). *The relationship of a problem-based calculus course and students' views of a mathematical thinking.* Doktora Tezi. Oregon State University.

Özdemir, H. (2018). *Meslek lisesi öğrencilerinin alanlarıyla ilgili mesleki matematik başarısını geliştirmeye yönelik STEM uygulamaları.* Doktora Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Smith, E. (2008). Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum. J. Kaput, D. W. Carraher ve M. Blanton (Editörler), *Algebra in the early grades* in (133-160). New York: Taylor & Francis Group and National Council of Teachers of Mathematics.

Pitta-Pantazi, D., Chimoni, M. and Christou, C. (2020). Different types of algebraic thinking: an empirical study focusing on middle schoolstudents. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *18*(5), 965-984.

Türkmen, H. ve Tanışlı, D. (2019). Cebir öncesi: 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin fonksiyonel ilişkileri genelleme düzeyleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(1), 344-372.

Wilkie, K. J. (2014). Upper primary teachers' mathematical knowledge for teaching functional thinking in algebra. *Journal of Mathematics Teacher Education,17*(5), 397-428.

Wilkie, K. J. (2016). Students' use of variables and multiple representations in generalizing functional relationships prior to secondary school. *Educational Studies in Mathematics, 93*(3), 333-361.

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

Yılmaz, K. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine göre problem kurma süreçlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, R. C. (2019). *Matematik eğitiminde problem kurma yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zehir, K. (2013). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesir işlemlerine yönelik problem kurma becerilerinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Matematik Öğretmen Adaylarının Kültürel Olarak Duyarlı Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi

Ayşe Yolcu

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz sınıflarında kültürel çeşitlilik tüm dünyada ve özellikle komşu ülkelerimizde artan göç hareketleriyle birlikte görünür hale gelmiştir. Cinsiyet, sosyoekonomik statü, ırk ve etnik köken gibi demografik değişkenlere ek olarak öğrencilerin göçmenlik veya mültecilik statüsünün fen veya matematik gibi derslerdeki başarılarını etkilediği gösterilmektedir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2013). Ancak matematik eğitimi çalışmalarında öğrencilerin demografik özellikleri ile standart testlerden aldıkları puanlar arasındaki istatistiksel ilişkinin sosyal ve eğitsel dezavantajları yeniden ürettiği belirtilmektedir (Gutiérrez, 2008). Kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim için, öğretmenler ve öğretmen eğitimi kilit bir rol oynamaktadır (Darling-Hammond, 2006). Özellikle öğretmenlerden tarihsel olarak marjinalleşmiş veya göçmen öğrencileri kapsayacak şekilde eğitim-öğretim yapmaları ve bu gruplardan gelen öğrencilerin yaşanmış deneyimlerini olumlu bir kaynak olarak kullanmaları beklenmektedir (Forghani-Arani, Cerna ve Bannon 2019).

Kültürel olarak çeşitli ortamlarda, etkili matematik öğretim uygulamaları için öğretmenlerden öğrencilerin kültürel geçmişleri, yaşanmış deneyimleri ve öğrenmesi gerekli matematiksel bilgi ve becerileri bir araya getirmesi, ev ve okul arasında anlamlı bağlantılar oluşturması gerekmektedir (Foote ve diğerleri, 2013). Bunun yanında, ülkemizde okulların çok kültürlü bağlamı kapsamında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Tonbuloğlu, Aslan ve Aydın, 2016), kültürlerarası duyarlılıkları (Rengi ve Polat, 2014), kültürel olarak farklı öğrencilere öğretmeye hazır olmaları (Uyar, 2016) ve kültürel farklılıklara cevap vermede öz-yeterlik ve yetkinlik algıları incelenmiştir (Akman, 2020). Okul matematiği özelinde ise yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) programında okuyan öğretmen adaylarının matematiği ve farklı kültürel bağlamları ilişkilendirerek hazırladıkları kültüre duyarlı matematik etkinlikleri incelenmektedir.

Matematik eğitimi kapsamında kültürel bilgi, öğrencilerin okul dışı günlük yaşantılarından ve hayatlarını sürdürdükleri aile veya mahalle gibi yerel ortamlardan sınıfa getirdikleri bilgi ve tecrübelerin bütünü olarak ifade edilebilir (Wager, 2012). Öğrencilerin var olan kültürel bilgilerinden yola çıkarak okul dışı ortamlarda, sokaklarda, evlerde, oyun alanlarında matematiksel deneyimlerini gözlemleyip, analiz ederek öğrencilerin kendi sosyal yaşantıları yoluyla ürettikleri kültürel matematiksel bilgiler ortaya çıkarılması ve okul matematiği ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Aguirre ve diğerleri, 2013). Kültürel bağlam temel alınarak bu şekilde planlanan matematik etkinlikleri okul ve ev arasında bir köprü oluşturmaktadır (Anthony ve Walshaw, 2009).

Matematik öğretmen adaylarının, okul matematiği ve kültür arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi ve bu ilişki temelinde ortaya çıkan kültürel olarak duyarlı matematik eğitimini bir öğretim yaklaşımı olarak kullanmaları için İMÖ programında *Matematik ve Kültür* dersi seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu ders ile ilköğretim ikinci kademede görev yapacak öğretmen adaylarını matematiğin ve matematik öğretimin kültürel boyutları hakkında bilgilendirmek ve öğretmen adaylarına bu alanda gerekli pedagojik becerileri kazandırmak hedeflenmiştir.

Öğretmen adaylarının, farklı kültürel bağlamlara yönelik, kapsayıcı bir matematik eğitimi için kültürel olarak duyarlı etkinlikleri nasıl tasarladıkları bu çalışmanın konusu olup, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

- Matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları kültüre duyarlı matematik etkinliklerinin özellikleri (sınıf düzeyi, öğrenme alanı, seçilen kültürel bağlamlar) nelerdir?
- Matematik öğretmen adayları tasarladıkları kültüre duyarlı matematik etkinliklerinde matematiği ve kültürel bağlamı nasıl ilişkilendirmektedirler?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Çalışmada temel amaç, öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerin hem betimleyici hem de yorumlayıcı analizi çerçevesinde farklı kültürel bağlamlara yönelik hazırladıkları etkinliklerin özelliklerini ve bu etkinliklerde matematiksel bilgiyi ve kültürel bilgiyi nasıl ilişkilendirdikleri incelenmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları 2020-2021 akademik yılında Matematik ve Kültür dersini almışlardır. Bu derste öğretmen adaylarının kültür ve okul matematiğini ilişkilendirme ile ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilebilmesi için farklı kültürel bağlamlara yönelik sınıf içi matematik etkinlikleri tasarlamaları beklenmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Çalışmaya öğretmen adayının gruplara ayrılarak tasarladıkları 15 kültüre duyarlı matematik etkinliği veri seti olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu etkinlikler, üç aşamalı ders planı formatına uygun olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olacak şekilde hazırlanmıştır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Öğretmen adaylarından ayrıca, tasarladıkları etkinliklerin amacını ve sınıf seviyesini, öğrenme alanını, kullanılacak materyalleri açıkladıkları etkinliğin künyesini belirtmeleri istenmiştir.

İlk araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için verileri betimsel olarak analiz edilip, etkinliklerin matematik öğrenme alanı, sınıf seviyesi ve seçilen kültürel bağlamlar belirlenmiştir. İkinci araştırma sorusu için veri analizinde matematiği ve kültürü ilişkilendirmeye yönelik kodlar tümevarımsal yöntemler kullanılarak, tekrar eden kodlar belirlenmiştir ve şemsiye temalar oluşturulmuştur. (Corbin ve Strauss, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi devam etmektedir. Matematik öğretmen adayları kültürel olarak duyarlı matematik etkinlikleri ilkokul ve ortaokul seviyesinde tasarlamışlardır. Etkinlikler sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme ve cebir öğrenme alanlarındaki kazanımlar ile ilişkilendirilmiş olup, veri işleme ve olasılık alanında etkinlik tasarlanmamıştır. Seçilen kültürel bağlamlar arasında geleneksel oyunlar, sokak oyunları, coğrafi ürünler ve gündelik kent yaşamı bulunmaktadır.

Matematik öğretmen adaylarının kültürel olarak duyarlı matematik etkinliklerinde matematiksel bilgi ve kültürel bilgi arasında kurdukları bağlantılar ise iki ana tema etrafında toplanmaktadır. Bunların ilki matematik ve kültürün bütünleşik olarak ilişkilendirilmesidir. Bütünleşik ilişkilendirme yapılan etkinliklerde kültürel bağlam etkinliği belirleyen ve sürdüren ana unsur olmaktadır. Diğer tema ise ayrık ilişkilendirmedir. Ayrık ilişkilendirme yapılan etkinliklerde ise kültürel bağlam gerek dikkat çekmek için sadece etkinliğin giriş kısmında, gerek kavramların uygulandığı bağlam olarak sadece gelişmede, gerekse etkinliği toparlamak için sadece sonuç kısmında verilmiştir. Bu iki bulgu temelinde matematik öğretmen eğitimine yönelik çıkarımlar ve öneriler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel olarak duyarlı matematik eğitimi, kapsayıcı matematik eğitimi, kültürel matematiksel bilgi, ilişkilendirme, matematik öğretmen adayları, matematik ve kültür

Kaynakça

Aguirre, J. M., Turner, E. E., Bartell, T. G., Kalinec-Craig, C., Foote, M. Q., Roth McDuffie, A., ve Drake, C. (2013). Making connections in practice: Developing prospective teachers' capacities to connect children's mathematical thinking and community funds of knowledge in mathematics instruction. *Journal of Teacher Education, 64*(2), 178-192

Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 247-262.

Anthony, G., ve Walshaw, M. (2009). Mathematics education in the early years: Building bridges. *Contemporary Issues in Early Childhood, 10*(2), 107-121.

Corbin, J., ve Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3. baski). Los Angeles, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. baski). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, *57*(3), 300-314.

Foote, M. Q., Roth McDuffie, A., Turner, E. E., Aguirre, J. M., Bartell, T. G., ve Drake, C. (2013). Orientations of prospective teachers towards students' families and communities. *Teaching and Teacher Education, 35*, 126–136.

Forghani-Arani, N., L. Cerna and M. Bannon (2019), 'The lives of teachers in diverse classrooms', *OECD Education Working Papers*, No. 198, Paris: OECD Publishing.

Gutiérrez, R. (2008). A "gap-gazing" fetish in mathematics education? Problematizing research on the achievement gap. *Journal for Research in Mathematics Education. 39*(4), 357–364.

Organization for Economic Co-operation and Development (2013), 'PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy', *OECD Publishing,* 11 February. DOI: doi.org/10.1787/9789264190511-en

Rengi Ö., ve Polat, S. (2014). Sinif öğretmenlerinin kültürel farklilik algilari ve kültürlerarasi duyarliliklari. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 6*(3), 135-156

Tonbuloğlu, B., Aslan, D., ve Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.

Uyar, Y. (2016). Are we ready to accommodate cultural diversity in our language classes?, *Journal of Education and Practice, 7*(12), 184-193.

Wager, A.A. ve Whyte, K. (2013). Young children's mathematics: Whose home practices are privileged? *Journal of Urban Mathematics Education, 6*(1). 81-95

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2016). *Elementary and middle school mathematics*. Pearson Education UK.

Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*. 12.04.2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.

Yedinci Sınıf Öğrencileri İçin Mühendislik Tasarım Süreci Temelli Bir STEM Modülü Geliştirme: Lazer Güvenlik Sistemi

Sema Nacar — İnönü Üniversitesi

Murat Akarsu — Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

20. yy'ın sonlarına doğru teknolojik gelişmeler hızlanırken, insanoğlu çevresel sorunlar ve kaynak sıkıntısı ile karşılaşmış ve bu sorunlarına çözüm aramaya başlamıştır. Bu gelişim ve değişimler ülkeleri teknolojiyi geliştirecek ve karşılaşılan problemleri çözebilecek bireyler yetiştirmeye yöneltmiş ve eğitim politikalarında değişiklik yapmaya zorlamıştır. Sorun çözücü ve teknolojiyi kullanabilen birey yetiştirmek için geliştirilen eğitim politikalarından birisi de STEM Eğitimi Yaklaşımıdır. STEM Eğitimi Yaklaşımı, Akarsu ve diğerleri (2020) tarafından şöyle tanımlanmıştır:

"*Gerçek yaşamda yer alan problemlerin çözümü için fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştiren, ilgi çekici ve motive edici deneyimler ile gerçek hayat problemlerinin anlaşılmasını kolaylaştıran, sadece ürün odaklı olmayan aynı zamanda süreç ve beceri odaklı olan bir eğitim yaklaşımıdır"* (s.158)

Tanımdan da anlaşılacağı üzere STEM eğitiminin en önemli özelliklerinden birisi disiplinleri nitelikli bir şekilde bütünleştirerek öğretim gerçekleştirmektir. Literatürü incelediğimiz zaman öğretim yaparken disiplinleri entegre etmenin farklı yollarını görebiliriz (Bybee, 2013; Drake & Burns, 2004; Fogarty, 1991; Roehrig, vd., 2012). Bununla birlikte STEM eğitimi yapılırken seçilen bir entegrasyon çeşidinin sınıf ortamında uygulanması ile ilgili farklı yol haritaları sunulmuştur (Bybee, vd., 2006; Çorlu, 2017; Moore, vd., 2014; Morgan, vd., 2013). Bu yol haritalarından birisi de uygulayıcılar için ayrıntılı ve nitelikli bir yönerge sunan, Moore, vd. (2014)'nin düzenlediği altı basamaktan (tanımlama, öğrenme, planlama, deneme, test etme, karar verme) oluşan Mühendislik Tasarım Süreci (MTS)'dir. Bilir (2021) yaptığı çalışmada Moore, vd. (2014)'nin düzenlediği MTS'yi kullanarak bir STEM eğitimi modülü geliştirmiştir. Modül geliştirme çalışmasında Bilir (2021), süreç öncesinde grup çalışması, iletişim, Mühendislik Not Defteri (MND) ve MTS gibi kavramların verilmesinin, sürece hazırlık açısından önemli olduğunu belirtmiş ve MTS'ye *hazırlık* basamağı ekleyerek geliştirdiği modülü düzenlemiştir.

STEM eğitimi modülü; STEM eğitimi yaklaşımına göre tasarlanan, öğrenci merkezli etkinliklerin yer aldığı bir eğitim modülü olarak tanımlanabilir. Literatür incelendiğinde STEM eğitimi yaklaşımına yönelik nitelikli bir eğitim modülünün; ilgi çekici ve motive edici bir bağlam içermesi (Carlson&Sullivan, 2004), problem çözme ve yaratıcılık gibi düşünme becerilerini geliştirmesi (Morrison, 2006), hatalardan öğrenmeye fırsat verecek şekilde tekrarlı bir yapıda olması (Brophy, vd., 2008; Moore, vd., 2014), sınıf düzeyine uygun kazanımları içermesi (Fortus, vd., 2004), takım çalışması ve iletişim becerilerini destekleyecek şekilde öğrenci merkezli etkinlikler içermesi (Smith, vd., 2005), disiplinler arası yaklaşımın doğasını yansıtacak şekilde etkinlikler içermesi (Moore, vd., 2014), öğrencilerin farklı çözümlerine izin vermesi (Guzey, vd., 2016) ve yaptıklarını kanıta dayalı açıklamalarını teşvik edecek süreçler içermesi (Smyrnaiou, vd., 2015) gerekmektedir. Bu özellikleri taşıyan bir eğitim modülü sürecinden geçen öğrencilerin, gelecekte farklı disiplinleri bütünleştirerek problem çözebilen, teknolojiyi geliştirebilen, bilgiyi doğru kullanabilen bireyler olabilecekleri beklenebilir.

Bilgiyi doğru kullanmanın ve problem çözebilmenin önündeki engellerden birisinin kavram yanılgıları ve öğrenme zorlukları olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin günlük yaşamda sıkça karşılaşacakları 7. Sınıf kazanımlarına ait oran-orantı, açılar, çizgi grafiği, ışığın yansıması ve kırılması ve elektrik devreleri konularında kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir (Akar, 2018; Anıl, Küçüközer, 2017; Arıcan, 2019; Özbellek-Gülsen, 2003; Yıldırım, vd., 2008). Bu konuların öğretiminde öğrenci merkezli ve günlük yaşam problemleri içeren etkinlikler kullanılması öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olabilir.

Bu çalışmada Bilir (2021)'in düzenlediği MTS ile temellendirilmiş bir STEM eğitim modülü geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin güçlük yaşadığı konular tespit edilmiş ve nitelikli bir modülün taşıması gereken özellikler dikkate alınarak etkinlikler tasarlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada MTS temelli STEM eğitimi modülü geliştirme amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın deseni tasarım temelli araştırma olarak belirlenmiştir. Wang ve Hannafin (2005) tasarım temelli araştırmayı; araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında işbirliğine dayanarak, tasarım teorileri temelinde, tekrarlı analiz, geliştirme, uygulama yoluyla eğitim uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlayan sistematik, ancak esnek bir araştırma yöntemi olarak

tanımlamışlardır. Tanımdan anlaşılacağı üzere, modül tasarım sürecinde akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan bir araştırma ekibinin analizleri ve yorumları dikkate alınmıştır.

Modülü geliştirmek için Bilir (2021)'in düzenlediği 7 basamaklı MTS temel alınmıştır. Modülde ele alınacak konuların belirlenmesi için literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda matematik dersi kapsamında orantı, açılar, çizgi grafiğikonularında, fen bilimleri dersi kapsamında ışığın yansıması ve kırılması, elektrik devreleri konuların kavram yanılgıları ve öğrenme güçlükleri ile karşılaşılmıştır. Bu konuların birlikte ele alınmasının bir diğer nedeni konuların doğası gereği, bütünleştirilerek öğretilmeye oldukça müsait olmalarıdır. Örneğin, ışığın yansıması ve kırılması konuları açılar konusu bilinmeden öğrenilemez veya eş açı ve açıortay konularını öğretmek için etkinlik geliştirirken ışığın yansıması konusunu kullanmak oldukça uygun olacaktır. Bu gibi nedenlerle modül geliştirirken bu konuların temel alınmasına karar verilmiştir. Konular belirlendikten sonra modülde çözülmesi amaçlanan bir günlük yaşam problemi tasarlanmıştır. Problemin tasarımı sonrasında çözüm için öğrenciden beklenen çözümün prototipi yapılmıştır. Problem ve prototip hakkında uzman görüşleri alınmış, düzenlemeler yapılmış ve MTS doğrultusunda ders planı yazımına geçilmiştir. Modül toplam 20 ders saati olarak planlanarak yazılmıştır. Yapılandırmacı strateji ve teknikler kullanarak yazılan modülde, etkinliklerin STEM eğitiminin doğasına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ders planları 4 aşamadan oluşacak şekilde tasarlanmıştır. İlk aşamada ders özeti, hedef kazanımlar, gerekli malzemeleri içeren bir tablo; ikinci aşamada ders esnasındaki etkinliklere dair öğretmenin bilmesi gereken tanımlar ve etkinlikler sırasında dikkat etmesi gereken hususlar; üçüncü aşamada dersin nasıl işleneceğine dair ayrıntılı bir yönerge; son aşamada ise etkinliklerde kullanılacak çalışma kağıtları ve tablolar yer almaktadır.

Modül yazıldıktan sonra daha önce STEM eğitimi modülü yazmış, farklı disiplinlerde uzman olan akademisyenler ve öğretmenlerden oluşan 7 kişilik uzman ekibinden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenleme (kavram yanılgılarına neden olabilecek tanımların değiştirilmesi, sınıf içinde yapılması uygun olmayan etkinliklerin çıkarılması) yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonrasında MTS temelli STEM eğitimi modülüne son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Problem Tasarımı ve Prototipe Dair Uzman Görüşleri: Daha önce STEM eğitimi modülü geliştirmiş 4 akademisyenden oluşan uzman grubuna problem durumu ve beklenen çözüme dair geliştirilen prototip sunulmuştur. Uzman grubu problem durumunun STEM eğitiminin doğasına uygun olduğunu söylemiştir. Bununla birlikte problem durumda hedeflenen fakat prototip yapımında olası çözümler için gerekli olmadığı görülen kazanımlar uzmanların değerlendirmeleriyle çıkarılmış ve hedef (ve hazırbulunuşluk için gerekli) kazanımlara son hali verilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kriterlerden birini değiştirilmesini önermişlerdir. Bu öneri dahilinde bir kriter düzenlenerek problem durumuna son hali verilmiştir.

Modül Yazımı Sonrasında Alınan Uzman Görüşleri: Modüldeki ders planlarının yazımı tamamlandıktan sonra STEM eğitimi konusunda uzman olan bir akademisyenden nitelikli bir modülün taşıması gereken özellikleri açısından değerlendirilmiş ve yapılandırmacı süreçlerle ilgili düzenlemeler önerilmiştir. 2 öğretmenden modülün sınıf içinde uygulanabilirliğine dair görüş alınmış ve uygulanmasının zor olacağı düşünülen bir etkinlik çıkarılmıştır. Aynı zamanda öğretmenler devre elemanlarının isimlerinin öğrencilerin dikkatini dağıtma ihtimali olduğunu ve Türkçe karşılıklarının kullanılmasını önermişlerdir. Devre elemanı isimleri de bu şekilde düzenlenmiştir. Modülde yer alan konularda uzman 4 akademisyenden ders planlarında yer alan etkinlik, değerlendirme notları ve tanımlarla ilgili görüş alınmış, kavram yanılgılarına neden olabilecek etkinlik ve tanımlar yeniden düzenlemiş ve pilot uygulama öncesi son hali verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM Eğitimi Yaklaşımı, Mühendislik Tasarım Süreci, Oran-Orantı, Elektrik Devreleri, Açılar, Çizgi Grafiği, Işığın Yansıması ve Kırılması

Kaynakça

Akar, N. (2018). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Grafiklere İlişkin Alan Bilgilerinin Antropoloji Açıdan İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Akarsu, M., Akçay, N. O., & Elmas, R. (2020). STEM eğitimi yaklaşımının özellikleri ve değerlendirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 37,* 155-175.

Anıl, Ö., & Küçüközer, H. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin aynalar konusundaki kavramsal anlamalarının analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,* 78-122.

Arıcan, M., (2019). A diagnostic assessment to middle school students' proportional reasoning. *Turkish Journal of Education, 8*(4), 237-257. DOI: 10.19128/turje.522839

Bilir, E.Y., (2021). *Matematik Ağırlıklı Bir STEM Modülünün Geliştirilmesi ve Modüle Yönelik Görüşlerin Değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.

Carlson, L., & Sullivan, J. (2004). Exploiting design to inspire interest in engineering across the K-16 engineering curriculum. *International Journal ofEngineering Education*, 20(3), 372-380.

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.

Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational leadership*, *49*(2), 61-65.

Guzey, S. S., Moore, T. J., & Harwell, M. (2016). Building Up STEM: An Analysis of Teacher-Developed Engineering Design-Based STEM Integration Curricular Materials. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*

Moore, T. J., Miller, R. L., Lesh, R. A., Stohlmann, M. S., & Kim, Y. R. (2013). Modeling in engineering: The role of representational fluency in students' conceptual understanding. *Journal of Engineering Education*, *102*(1), 141-178.

Moore, T. J., Mathis, C. A., Guzey, S. S., Glancy, A. W., & Siverling, E. A. (2014, October). STEM integration in the middle grades: A case study of teacher implementation. In *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings* (pp. 1-8). IEEE.

Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education*. Baltimore, MD: TIES.

Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School science and mathematics*, *112*(1), 31-44.

Özbellek Gülsen, S. (2003). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Düzeyindeki Açı Konusunda Karşılaşılan Kavram Yanılgıları. *Eksik Algılamaların Tespiti ve Giderilme Yöntemleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, *82*.

Smyrnaiou, Z., Petropoulou, E., & Sotiriou, M. (2015). Applying argumentation approach in STEM education: A case study of the European student parliaments project in Greece. *American Journal of Educational Research*, *3*(12), 1618-1628.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, *53*(4), 5-23

Yıldırım, H. İ., Yalçın, N., Şensoy, Ö., & Akçay, S. (2008). İlköğretim 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(1), 67-82.

Mühendislik Tasarım Süreci Temelli Geliştirilen STEM Eğitimi Modülünün Öğretmen Adaylarının Orantısal Akıl Yürütme Stratejileri, Orantı Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Pedagojik Alan Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi

Sema Nacar — İnönü Üniversitesi

Murat Akarsu — Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Orantı, matematiğin farklı konularında, diğer disiplinlerin öğreniminde sıkça karşılaşılan ve günlük hayattaki problemlerin çözümünde ihtiyaç duyulan bir konudur. Bu açıdan bakıldığında orantı konusunun önemi aşikârken, literatürde bu konunun öğrenimi ile ilgili zorluklar karşımıza çıkmakta ve öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çeşitli kavram yanılgılarına (çarpımsal olmayan ilişkileri anlayamama, orantısal ilişkileri doğru tanımlayamama, orantı grafiklerinde hata yapma, oranı bölme olarak tanımlama, orantısal ilişkileri yanlış ifade etme, vb.) sahip oldukları görülmektedir (Akar, 2009; Akkuş, Çıkla & Duatepe, 2002; Arıcan, 2019; Arıcan, 2020; Artut & Pelen, 2015; Doğruel, 2019; Karpulus, vd., 1983; Simon & Blume, 1994). Arıcan (2019)'a göre, öğrencilerin zorluk yaşama ve kavram yanılgısına sahip olma nedenlerinden birisi; öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konunun öğretiminde çoğu zaman içler-dışlar çarpımı gibi ezbere dayalı çözüm yollarına başvurmasıdır. Van de Walle ve arkadaşları (2021), orantı öğretiminde ezbere dayalı denklemler yerine sezgisel çözüm stratejilerine başvurmak gerektiğini belirtirmiştir. Ayrıca Berk ve arkadaşları (2009), öğretmenlerin birden fazla çözüm stratejisi olan günlük yaşam problemleri oluşturarak, öğrencilerin orantısal durumları içeren problemleri çözme becerilerine katkıda bulunabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı çözümler içeren problem oluşturmaları ve farklı çözüm stratejileri kullanarak öğretim yapabilmeleri için orantı konusundaki pedagojik alan bilgilerinin yeterli olması gerekmektedir. Shulman (1986), pedagojik alan bilgisini, bir konunun en anlaşılır şekilde öğretilebilmesi için en faydalı temsilleri, benzetimleri, stratejileri ve açıklamaları kullanmak olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak, orantı konusundaki pedagojik alan bilgisi; orantı konusunun anlaşılması için farklı stratejileri ve temsilleri kullanabilmek, günlük hayattan farklı çözümler içeren problemler oluşturabilmek, bu konuda zorluk yaşayan ve kavram yanılgılarına sahip olan öğrencileri tespit ederek onlara doğru açıklamalar yapabilmek olarak düşünülebilir. Orantı konusunda yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olan öğretmenler; öğrencilere günlük hayattan farklı çözümler içeren problemler sunabilecek, onları farklı çözüm stratejileri kullanmaya teşvik ederek bu konudaki problem çözme becerilerini geliştirebilecektir. Adak ve Aliustaoğlu (2020), öğrenciye günlük hayattan ilgi çekici problemler vererek çözüm bulmalarını istemenin, orantı konusunun öğretimindeki zorlukları gidermeye katkı sunacağını belirtmektedir. Yeni eğitim yaklaşımlarından biri olan STEM Eğitimi Yaklaşımı, öğrenciye günlük hayattan ilgi çekici problemler sunan yaklaşımlarından birisidir. Akarsu ve diğerleri (2020) STEM Eğitimi Yaklaşımını şöyle tanımlamışlardır:

"*Gerçek yaşamda yer alan problemlerin çözümü için fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştiren, ilgi çekici ve motive edici deneyimler ile gerçek hayat problemlerinin anlaşılmasını kolaylaştıran, sadece ürün odaklı olmayan aynı zamanda süreç ve beceri odaklı olan bir eğitim yaklaşımıdır"* (s.158)

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere, STEM Eğitimi Yaklaşımının en önemli özelliklerinden birisi disiplinleri nitelikli bir şekilde bütünleştirerek anlamlı bir öğretim gerçekleştirmektir. Literatürde disiplinleri entegre etmenin birçok farklı yolu karşımıza çıkmaktadır (Bybee, 2013; Drake & Burns, 2004; Fogarty, 1991; Roehrig, vd., 2012). Bu yollardan birisi de öğretim sürecinde ayrıntılı bir yol haritası sunan Moore vd. (2013)'nin geliştirdiği Mühendislik Tasarım Süreci (MTS)'dir. Bu yol haritası *tanımlama, öğrenme, planlama, deneme, test etme ve karar verme* olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Bilir (2021), STEM eğitiminin yeni bir yaklaşım olmasından dolayı öğretmen ve öğrenciye süreç öncesinde grup çalışması, iletişim, Mühendislik Not Defteri (MND) ve MTS gibi kavramların verilmesinin, sürece hazırlık açısından önemli olduğunu belirtmiş ve MTS'ye *hazırlık* basamağı ekleyerek düzenleme yapmıştır.

Bu çalışmada, Bilir (2021)'in düzenlediği Mühendislik Tasarım Süreci temelli geliştirilen STEM Eğitimi Modülünün pilot uygulamasını yaparak, öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme stratejileri, orantı konusundaki kavram yanılgıları ve pedagojik alan bilgilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Mühendislik Tasarım Süreci temelli geliştirilen STEM eğitim modülünün uygulamasında ne gibi zorluklarla karşılaşılabilir?
2. Mühendislik Tasarım Süreci temelli geliştirilen STEM eğitim modülünün öğretmen adaylarının orantısal durumları çözme stratejilerine etkisi var mıdır?
3. Mühendislik Tasarım Süreci temelli geliştirilen STEM eğitim modülünün öğretmen adaylarının orantı konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi var mıdır?
4. Mühendislik Tasarım Süreci temelli geliştirilen STEM eğitim modülünün öğretmen adaylarının orantı konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması bir veya birden çok durumu kendi sınırları içerisinde derinlemesine araştırmayı, bütüncül olarak analiz etmeyi amaçlayan araştırma desenidir (Yıldırım, Şimşek,2013). Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen MTS temelli STEM eğitimi modülünün uygulanabilirliği ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının orantısal durumları çözme stratejilerine, orantı konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesine ve pedagojik alan bilgilerine etkisi derinlemesine incelenmiştir. MTS temelli geliştirilen STEM eğitimi modülünde ele alınan kazanımlar, 7. Sınıfa ait orantı, açılar, çizgi grafiği, ışığın yansıması ve kırılması, elektrik devreleri konularına aittir. Bununla birlikte modül içerisine orantısal durum içeren problemler için orantısal akıl yürütme becerilerini geliştirecek farklı çözüm yöntemleri yerleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 öğrenim yılında Doğu Anadolu'da bir üniversitede İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olana 4 adet 2. Sınıf öğrencisidir. 4 öğrenci uygulama boyunca bir grup halinde çalışma yapmışlardır.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama yöntemleri aşağıda belirtilmiştir:

Mühendislik Not Defteri (MND): Her katılımcıya süreç boyunca tüm çalışmalarını, fikirlerini ve çizimlerini bu deftere kaydetmesi söylenir. Etkinliklerde, katılımcılardan önce "Bireysel Cevap"larını sonra grupları ile tartışarak "Grup Cevabı" şeklinde bu deftere not tutmaları istenir. Her ders sonunda MND'ler toplanarak öğrencilerin gelişimleri takip edilmiştir.

Ses ve Video Kayıtları: Uygulama süreci boyunca öğretmen adaylarının çalışmaları video ve ses kaydına alınmıştır. Özellikle grup çalışmalarının bireylere katkısını incelemek adına bu yolla önemli veri elde edilmiştir.

Orantı Alan Bilgisi Değerlendirme Formu: Öğretmen adaylarının orantı konusunda bilgilerini, orantısal durumları çözme stratejilerini ve varsa kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Uygulamanın başında ve sonunda uygulanmıştır.

Orantı Pedagojik Alan Bilgisi Değerlendirme Formu: Öğretmen adaylarının orantı konusundaki pedagojik alan bilgilerini, öğrencileri yapılandırmacı olarak yönlendirilebilme becerilerini, öğrencilerde kavram yanılgısı varsa tespit edebilme ve yanılgıları giderebilmek için kullanacakları strateji ve yöntemleri, öğrencilerde orantısal akıl yürütmeyi geliştirmek için neler yapabileceklerini, orantı konusunu anlatırken hangi disiplinlerle ilişkilendirebileceklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu form uygulamanın başında ve sonunda uygulanmıştır.

STEM Eğitim Yaklaşımı Bilgi ve Görüş Formu: Öğretmen adaylarının STEM Eğitim Yaklaşımı hakkındaki bilgi ve görüşlerini tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu form uygulamanın başında ve sonunda uygulanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Uygulama Sonrası Görüşme Formu: Uygulama sonunda öğretmen adaylarına uygulama ile ilgili dört adet yarı yapılandırılmış soru sorulmuş ve cevapları ses kaydı olarak alınmış ve analiz edilmiştir.

Yukarıdaki veri toplama araçlarından elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Literatürde daha önce belirlenen kodlarla birlikte yeni kodlar tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. *Modülün Uygulanabilirliği*: Modül uygulaması için planlanan ders saatinin uygun olduğu görülmüştür. Uygulama sırasında pedagojik alan bilgisi ile ilgili farkındalıklarının artırılması amacıyla katılımcılara yönlendirici sorular sormaya karar verilmiştir.
2. *Orantısal Durumları Çözme Stratejileri:* Katılımcıların uygulama öncesinde orantısal durumlar içeren problemlerin çözümünde sadece içler-dışlar çarpımı yaparak tek strateji kullandıkları görülürken; uygulama sonrasında farklı stratejiler (orantı tablosu, birim oran, çift sayı doğrusu stratejisi, vd.) kullanarak çözüm yaptıkları görülmüştür.

3. *Orantı ile İlgili Kavram Yanılgıları:* Katılımcıların uygulama öncesinde orantı tanımı ile ilgili yanlış bilgiye sahip olma, orantısal olmayan durumları ayırt edememe, orantı grafiklerini yorumlayamamak ve çizememek, doğru ve ters orantılı durumları karıştırmak, verilen orantı denklemini sözel olarak ifade edememek, orantısal durumları yanlış ifade etme gibi güçlükler yaşadığı tespit edilmiştir. Süreç sırasında alınan ses kayıtları ve video analizleri ile bu zorlukların bir kısmının grup tartışması sırasında akran öğrenmesi ile giderildiği tespit edilmiştir. Süreç sonunda uygulanan değerlendirme formları ile bu güçlüklerin giderildiği tespit edilmiştir.
4. *Orantı Pedagojik Alan Bilgisi:* Katılımcıların uygulama öncesinde orantı konusu ile ilgili kazanım bilgisi eksikliği olduğu, öğretim tekniklerinde eksiklik olduğu, öğrenci kavram yanılgılarını fark edemedikleri, yönlendirme yapamadıkları, diğer disiplinlerle ilişkilendirme yapamadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların süreç sonunda örnek senaryolardaki kavram yanılgılarını fark ederek, yönlendirme yapabildikleri ve diğer disiplinlerle ilişki kurabildikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi yaklaşımı, mühendislik tasarım süreci, kavram yanılgıları, orantı, orantısal durumları çözme stratejileri, pedagojik alan bilgisi

Kaynakça

Adak, B., & Aliustaoğlu, F. (2020). An Investigation of 7th Grade Students' Misconceptions about Proportion Ratio. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *1*(1), 55-74

Akarsu, M., Akçay, N. O., & Elmas, R. (2020). STEM eğitimi yaklaşımının özellikleri ve değerlendirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *37*, 155-175.

Akkuş- Çıkla, O. ve Duatepe, A. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Orantısal Akıl Yürütme Becerileri Üzerine Niteliksel Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 32-40.

Arıcan, M., (2019). A diagnostic assessment to middle school students' proportional reasoning. *Turkish Journal of Education, 8*(4), 237-257. DOI: 10.19128/turje.522839

Arıcan, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Orantısal Olan ve Olmayan İlişkileri Belirleyebilme ve Temsil Edebilmelerinin Problem İçerikleri Açısından İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *14*(1), 629-660.

Artut, P. D., & Pelen, M. S. (2015). 6th grade students' solution strategies on proportional reasoning problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 113-119.

Berk, D., Taber, S. B., Gorowara, C. C., & Poetzl, C. (2009). Developing prospective elementary teachers' flexibility in the domain of proportional reasoning. *Mathematical Thinking and Learning*, *11*(3), 113-135.

Bilir, E.Y., (2021). *Matematik Ağırlıklı Bir STEM Modülünün Geliştirilmesi ve Modüle Yönelik Görüşlerin Değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.

Doğruel, A. B. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin oran ve orantı konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational leadership*, *49*(2), 61-65.

Karagöz Akar, G. (2009). Oran Konusunun Kavramsal Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri. E., Bingölbali ve M. F., Özmantar, (Ed.), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri* (1. Baskı, s.263-285). Ankara: Pegem Akademi.

Karplus, R., Pulos, S., & Stage, E. K. (1983). Early adolescents' proportional reasoning on 'rate'problems. *Educational studies in Mathematics*, *14*(3), 219-233.

Moore, T. J., Miller, R. L., Lesh, R. A., Stohlmann, M. S., & Kim, Y. R. (2013). Modeling in engineering: The role of representational fluency in students' conceptual understanding. *Journal of Engineering Education*, *102*(1), 141-178.

Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School science and mathematics*, *112*(1), 31-44.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Simon, M. A., & Blume, G. W. (1994). Mathematical modeling as a component of understanding ratio-as-measure: A study of prospective elementary teachers. *The Journal of Mathematical Behavior*, *13*(2), 183-197.

Van de Walle, K., & Karp, K. S. Bay-Williams (2021). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Pearson Education.

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

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel İlişkilendirmeye Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi

Zülal Sezgin

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Mutlu Pişkin Tunç

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişimi beraberinde bazı beklentileri de meydana getirmiştir. Bu gelişim hızını yakalayabilmek için hiç kuşkusuz eğitimden fayda sağlanacaktır. Bu yüzden tüm dünyada ve ülkemizde yeni eğitim anlayışları kabul görmeye başlamıştır. 2005 yılında ülkemizde yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi bunu kanıtlar niteliktedir. Bu eğitim anlayışı ile birlikte geleneksellikten daha modern bir eğitim anlayışına geçildiği görülmektedir. Öğretenden ziyade öğreneni merkeze alan bu anlayış nitekim öğretim programlarında da etkisini göstermiştir. Ülkemizde yayınlanan matematik öğretim programlarına bakıldığında ilişkilendirme becerisinden oldukça söz edildiği görülmektedir (MEB 2005, 2009, 2013, 2018). Matematik öğretmenleri ulusal konseyinin yayınladığı süreç standartlarına bakıldığında da ilişkilendirme becerisi önemli bir yer tutmaktadır (NTCM,2000).

Alan yazında ilişkilendirmenin ne olduğu ile ilgili pek çok ifade yer almaktadır. Heibert ve Carpenter (1992) ilişkilendirmeyi insan beyninin bir örümcek ağına benzeterek açıklamaya çalışmıştır. Onlara göre ağda yer alan düğüm yerleri bir kazanım veya konuyu temsil ederken düğümler arasında kalan ipler de kurulan ilişkileri ifade etmektedir. Benzer bir tanımın Ma (1999) tarafından iplikler yerine köprüler ifadesi koyarak tanımladığı görülmüştür. Ma (1999)'a göre matematiksel kavramlar düğüm ve bu kavramlar arasında kurulan ilişkiler köprü olarak görülmektedir. Eli (2009) ilişkilendirmeyi zihinde oluşturulan ilişkilendirilmiş şemalar şeklinde tanımlamıştır. MEB (2013) öğretim programında ise matematiğin yalnızca işlem, sembol ve kuraldan oluşmadığını aslında bu kavramların hepsinin bir bütün oluşturduğunu ve aralarında ilişkiler olduğunu belirtilmektedir.

Öz yeterlik bireyin kendini algılayış biçimi olarak ifade edilmektedir (Kansu & Sayar, 2018). Bandura'ya göre davranışlar üzerinde etkili olan kavramlardan biri ''öz yeterlik'' kavramıdır. Bandura, bireyin herhangi bir konuda davranışlarını düzenleyebilme yeteneği, ortaya performans koyabilme kararı ile ilgili bireyin kendi için sahip olduğu yargı olarak öz yeterliği açıklamaktadır (Bandura, 1982). Bir başka ifade ile öz yeterlik; bireyin karşılaşabileceği güçlüklerde, olayın üstesinden gelip gelememe konusunda kendine duyduğu inanç, kendi hakkında sahip olduğu yargısıdır (Senemoğlu, 2015: ''234'').

Matematik eğitiminde ilişkilendirme becerisi yalnızca öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak ele alınsa da öğretmenin sınıf içinde ilişkilendirme yapıp yapmadığı, aynı zamanda ilişkilendirmenin nasıl yapıldığı da büyük önem taşımaktadır (Bingölbali & Coşkun, 2016). Daha önce bir benzerine rastlanmayan herhangi bir matematik problemi ile karşılaşıldığında neyi nasıl kullanacağını bilmek için matematiksel kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere hakim olmak gerekmektedir (Özyıldırım & Umay, 2017). Bu yüzden de matematik öğretmeni adaylarının daha meslek hayatına atılmadan ilişkilendirme becerilerine sahip olması önem arz etmektedir. Bu çalışmada da matematik öğretmeni adaylarının ilişkilendirme becerileri incelenerek bu konuda litaratüre ışık tutması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme öz yeterlilik düzeylerinin planlanan bir eğitimle değişimini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmaya İlişkin Alt Problemler

- Matematik öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde İlişkilendirme dersini almadan önceki öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Matematik öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde İlişkilendirme dersini aldıktan sonra öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Matematik öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde İlişkilendirme dersini almadan önce ve aldıktan sonraki öz yeterlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ön test- son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini saptamak için kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadırlar (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenler de deneysel desenlerle aynı amaca sahiptir (Karasar, 2006).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 yılı eğitim öğretim yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinin ‘’Matematik Öğretiminde İlişkilendirme’’ dersini alan matematik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 50 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme öz yeterliliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada Özgen ve Bindak tarafından (2018) geliştirilen ‘’Matematiksel İlişkilendirme Öz yeterlik Ölçeği’’ kullanılmaktadır.

Verilerin Analizi

Toplanan bulguların analizinde bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Aynı gruba ön test- son test uygulaması yapılmış ve yapılan bu uygulama bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Bağımlı örneklem t testi aynı gruba uygulanan iki ölçüm sonucunda iki ortalama arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmada kullanılır (Kilmen, 2020). Bağımlı örneklem t testinde bağımlı değişkene ait veriler eşit aralık düzeyinde ölçülmüş ve iki ölçüm arasındaki fark normal dağılım gösteriyor olmalıdır (Field,2009; Gravetter & Wallnau, 2007).

Uygulama Süreci

Araştırmanın verilerini elde etmek için altı haftalık bir süreç planlanmıştır. Bu altı haftalık sürecin ilk haftasında Matematiksel İlişkilendirme Öz yeterlik Ölçeği ön test olarak uygulanmış ve öz yeterliliklerin başlangıçta ne düzeyde olduğu görülmek istenmiştir. Ardından dört Haftada ise Matematik Öğretiminde İlişkilendirme dersi amaçlarına uygun bir eğitim planlanmıştır. Bu eğitime iki araştırmacı beraber katılmıştır. Matematik öğretmen adaylarından her hafta konuyla ilgili hazırbulunuşluklarının oluşması amacıyla araştırmacılar tarafından belirlenen makaleleri okuyarak derse gelmeleri istenmiştir. Bu dört haftalık eğitimin sonunda da yine Matematiksel İlişkilendirme Öz yeterlik Ölçeği son test olarak uygulanarak yapılan dört haftalık eğitimin sonundaki öz yeterlilik düzeyleri saptanmak istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematiksel ilişkilendirme becerisine sahip olmanın önemi alan yazında sıklıkla vurgulanmanın doğal sonucu olarak ‘’Matematik Öğretiminde İlişkilendirme’’ dersi adı altında üniversitelerde matematik öğretmen adaylarına okutulmaktadır. Bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının bu dersi almadan önce ve aldıktan sonra matematiksel ilişkilendirme öz yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu dersi almadan önce uygulanan ön test ve bu dersi aldıktan sonra uygulanan son testin analizleri yapılmıştır. Öncelikle normallik incelenmiş ve dağılımın normal olduğu görüldükten sonra bağımlı örneklem t testi analizi yapılmıştır. Yapılan ön test sonucunda matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri orta düzey çıkarken son test sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Yapılan bağımlı örneklem t testi sonucunda ön test ve son test puanları arasındaki bu farkın son test lehine anlamlı olduğu ($p< 0,05$) saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme, matematiksel ilişkilendirme becerisi, matematik öğretmeni adayları

Kaynakça

Bandura, A. (1982). “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency”. American Psychologist. 37. 122-147.

Bingölbali E. & Coşkun M. (2016). İlişkilendirme Becerisinin Matematik Öğretiminde Kullanımının Geliştirilmesi İçin Kavramsal Çerçeve Önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).

Creswell, J. W. (2008). Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3. Baskı). USA: Pearson Education Inc.

Eli J A (2009). An Exploratory Mixed Methods Study of Prospective Middle Grades Teachers‟ Mathematical Connections While Completing Investiagtive Tasks in Geometry. PhD Thesis, University of Kentucky. 235 p.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (fourth edition).* Los Angeles: Sage Publications.

Gravetter, F. & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences*. Canada: Thomson Learning.

Hiebert J & Carpenter T P (1992). Learning and Teaching With Understanding. Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project Of The National Council of Teachers of Mathematics, 65-97.

Kansu, A. F. & Hızlı Sayar, G. (2018). Öz Yeterlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Bağlılığı Kavramları Üzerine Bir İnceleme . Etkileşim , (1) , 78-89 . DOI: 10.32739/etkilesim.2018.1.11

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Kilmen, S. (2020). Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS: Uygulamalı İstatistik. Ankara: Anı Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim Matematik Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. MEB Yayınevi. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.

Ma L (1999). Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teacher's Understanding Of Fundamental Mathematics in China and the United States. Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated. 192 pp.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standardsfor School Mathematics. Reston, VI: National Council of Teachers of Mathematics.

Özgen, K., & Bindak, R. (2018). Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(3), 913-924.

Özyılırım Gümüş, F. & Umay, A. (2017). Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Kavramsal/İşlemsel Çözüm Tercihlerine ve Problem Çözme Performansına Etkisi. İlköğretim Online (elektronik), 16(2), 746-763.

Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Cebire Yaklaşımlarının Temel Kavramları Tanımlamaları Üzerinden İncelenmesi

Nilüfer Zeybek
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Esra Demiray
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Cebirsel düşünme, matematiksel düşünme ve akıl yürütmenin ana öğelerinden biridir. Matematikteki somut durumların genellenmesiyle ortaya çıkan cebirsel düşünme temelini ilkokuldan almaktadır. Bu süreçte işlemlerde ilişkilere odaklanma, işlemin tersine odaklanma, problem çözmede temsiller aracılığıyla matematiksel ilişkileri inceleme ve sayı ve harflerle ilgili bilinmeyen, değişken, cebirsel ifade, denklik ve eşitlik gibi bağlamlarda düşünce alışkanlıklarının geliştirilmesi gerekmektedir (Kieran, 2004; Küchemann, 1981). Bireylerin düşünme alışkanlıkları cebir öğretim programının içeriği ve öğrenme deneyimleri gibi çeşitli sebeplerden dolayı farklı şekilde gelişebilir ve öğrenenlerin cebire olan yaklaşımlarını farklılaştırabilir. Teorik çerçeveden bakıldığında ise bu yaklaşımların cebir ve cebirin unsurlarının tanımlanmasından ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Toluk Uçar, 2020). Bu çalışmada öğretmen adaylarının cebire olan yaklaşımları temel kavramları tanımlamaları üzerinden incelenmesi hedeflenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde cebirsel düşünmeye olan yaklaşımlar dört modelde ortaya konulabilir: fonksiyonel, yapısal, temsil ve modelleme yaklaşımı. Fonksiyonel yaklaşıma göre fonksiyonlar değerlerin oluşturduğu bir tablo, grafik ya da cebirsel sembol olduğu için cebirsel düşünme de bu temsil ve değişimi ele almalıdır (Sutherland, 2004). Bu tarz bir yaklaşımda nicelikler arasındaki ilişkiler değişim ile ele alınmaktadır. Yapısal yaklaşıma göre ise genelleştirilmiş aritmetik temel alınmalı, sayılar ile ilgili özellikler formüle edilmeli ve manipülasyon yapılmalıdır (Dossey, 1998; Kaput, 2000). İlişkilerin genellenmesi yaklaşımın ana eylemidir. Diğer bir yaklaşım olan temsil yaklaşımında niceliklerle ilgili bir durum hakkında düşünme ve grafik, tablo, sembolik ve sözel temsillerin kullanımı odaktadır (Cai vd., 2005). İlişkilerin ortaya konulması ve bu ilişkilerin çoklu temsil yöntemleriyle temsil edilmesi ile cebirsel düşünme derinleşir. Son olarak modelleme yaklaşımı problem çözme bağlamında bir yaklaşım olup, cebirsel düşünme kompleks durumlardaki ilişkileri modellemek için cebirsel nesnelerin kullanımı ile yürütülür (Cai vd., 2005). Bu modellemede ilişkiler kurulurken neyin değişken, neyin değişmez olduğunun düşünülmesi bu yaklaşımı diğer yaklaşımlardan ayırır.

Belirtilen yaklaşımlar bağlamında öğretmen adaylarının cebirsel düşünmelerini belirlemek hem ileri cebir hem de cebir öğretimini içeren derslerde karşılaşılabilecek zorlukları tahmin etme ve başa çıkmada öğretmen eğitimcilerine yardımcı olacak bir başlangıç noktası sunabilir. Bu bağlamda yaklaşımların bilinmesinin lisans programında cebirle ilgili öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında fayda sağlaması beklenmektedir. Bahsi geçen noktalar düşünülerek çalışmanın araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir:

- Ortaokul matematik öğretmen adaylarının temel kavramları tanımlamaları üzerinden cebire yaklaşımları nasıldır?

Yöntem

Mevcut çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının temel kavramları tanımlamaları yoluyla cebire yaklaşımlarının incelenmesi amacıyla kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2012) göre, kesitsel tarama modelinde veriler önceden belirlenmiş bir örneklemden bir defada toplanır. Veriler Türkiye'deki iki devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programındaki birinci sınıf öğrencilerinden 2021-2022 güz döneminde toplanmıştır. Araştırmaya katılan 74 öğretmen adayının 58'i kız, 18'i erkektir. Verilerin toplanması amacıyla cebirdeki temel kavramlar incelenmiş ve bu kavramlara yönelik öğretmen adaylarına altı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soruların dördü bilinmeyen, değişken, özdeşlik ve denklem kavramlarının tanımlanmasına yönelik olup, bu kavramlara örnek vermeleri de istenmiştir. Diğer iki soruda ise bilinmeyen-değişken ve özdeşlik-denklem kavramlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Bu noktada amaç alan yazında da karşılaştırmada sıkıntı yaşandığı belirtilen kavramların haricen ele alınmasını sağlamaktır. Böylelikle tanımlama sorularında ulaşılan cebirsel düşünme yaklaşımlarının kontrolü hedeflenmektedir. Katılımcıların cevapları iki aşamada analiz edilecektir. İlk olarak tanımlama içeren maddelere verilen cevaplar alan yazında yer alan cebirsel düşünme yaklaşımları (fonksiyonel yaklaşım, temsil yaklaşımı, yapısal yaklaşım ve modelleme yaklaşımı) (Cai vd., 2005; Dossey, 1998; Kaput, 2000; Sutherland, 2004) temel alınarak içerik analizine tabi tutulacaktır. Karşılaştırma içeren maddelerden elde edilen cevaplar aracılığı ise ilk aşamada belirlenen yaklaşımların

tutarlılığı analiz edilecektir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edildikten sonra karşılaştırılarak ortak kod ve temalar belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının bilinmeyen, değişken, özdeşlik ve denklem kavramlarına yönelik tanımları üzerinden cebire olan yaklaşımlarının çoğunlukla yapısal yaklaşım ve temsil yaklaşımı türünde olması beklenmektedir. Bu beklentinin sebebi Cumhuriyetin ilanından bugüne uygulanan matematik öğretim programları kapsamında yürütülen cebir öğretiminde ağırlıklı olarak yapısal yaklaşım ve temsil yaklaşımının benimsenmesidir (Toluk Uçar, 2020). Ayrıca öğretmen adaylarının modelleme yaklaşımı türündeki cebirsel yaklaşımlarının daha az olması beklenmekte olup, bu beklenti Chai vd.'nin (2005) modelleme yaklaşımına gerçekçi veya otantik olmaması eleştirisine dayanmaktadır. Buna ek olarak alan yazında öğrencilerin özdeşlik ve denklem kavramlarını karıştırdıkları (Dane ve Başkurt, 2012), bilinmeyen ve değişken rolünü belirlemede zorluk yaşadıkları (Çelik ve Güneş, 2013) görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının kavramların karşılaştırılması noktasında zorlanacakları tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: cebirsel düşünme yaklaşımları, bilinmeyen, değişken, özdeşlik, denklem

Kaynakça

Cai, J., Lew, H. C., Morris, A., Moyer, J. C., Fong Ng, S., & Schmittau, J. (2005). The development of studients' algebraic thinking in earlier grades. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, *37*(1), 5-15.

Çelik, D., & Güneş, G. (2013). Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin harfli sembolleri kullanma ve yorumlama seviyeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(2), 1168-1186.

Dane, A., & Başkurt, H. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdeşlik ve denklem kavramlarını algılama düzeyleri ve öğrenme güçlükleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *5*(8), 397-413.

Dossey, J. A. (1998). Making algebra dynamic and motivating: A national challenge. *The nature and role of algebra in the K–14 curriculum*, 17-22.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Kaput, J. J. (2000). Teaching and learning a new algebra with understanding (SE 063 387). *Washington DC: National Science Foundation.(ED 441 662)*.

Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it. *The Mathematics Educator*, *8*(1), 139-151.

Küchemann, D. (1981). Algebra. In K. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics*: 11–16 (pp. 102– 119). London, UK: John Murray.

Sutherland, R., & APPA Group. (2004). A toolkit for analysing approaches to algebra. In *The Future of the Teaching and Learning of Algebra The 12thICMI Study* (pp. 71-96). Springer, Dordrecht.

Toluk Uçar, Z. (2020). Öğretim programları açısından cebirsel düşünmeye yaklaşımlar. İçinde M. F. Özmantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir Kayıran ve M. Özyurt (Editörlüğünde) O*rtaokul matematik öğretim programları-tarihsel bir inceleme* (s. 209-245). Ankara: Pegem Akademi.

Liselere Giriş Sınavı Matematik Sorularının Pisa Matematik Okuryazarlığı Seviyelerine Göre İncelenmesi

Şeyda Gümüş
Erciyes Üniversitesi

Sevim Sevgi
Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde bir üst öğretim kademesine geçiş merkezi yerleştirme sınavlarından Liselere Giriş Sınavı (LGS) ülkemizde 2018 yılından itibaren uygulanmaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD) tarafından düzenlenen PISA (Programme for International Student Assessment) 15 yaş grubu öğrencilerin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerilerini ölçerken öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki düşünceleri, öğrenme biçimleri, okul ve aile ortamları ile ilgili veriler toplamaktadır. Pisa'nın amacı, öğrencilerin bilgilerini günlük hayata aktarma becerilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla matematik okuryazarlığı düzeyleri belirlenmiştir. Son yıllarda ülkemizde yapılan liselere yerleştirme merkezi sınavlarında da bilgi odaklı sorulardan çok günlük yaşamda karşımıza çıkan ve matematik bilgisini kullanmayı gerektiren sorular yer aldığı düşünüldüğünde öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyleri önem kazanmaktadır (Aydoğdu-İskenderoğlu & Baki, 2011). Ayrıca matematik okuryazarlığı 2018 yılında güncellenen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Matematik Öğretim Programının özel amaçları arasında birinci sırada yer almaktadır (MEB, 2018)

Bu araştırmada "Liselere Giriş Sınavı (LGS) matematik sorularının Pisa matematik okuryazarlığı seviyesi nedir?" sorusuna yönelik incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinde ise matematik okuryazarlığı ile matematik başarısı ilişkisi, matematik okuryazarlığı ile 2018, 2019, 2020, 2021 LGS sorularından oluşan sınav sorularından elde edilen başarı ilişkisi, matematik okuryazarlığı ilişkisi araştırılmıştır.

Ülkemizde merkezi yerleştirme sınavları ile değerlendirme yapılmaktadır, bu yüzden süreç boyunca öğrenilen bilgilerin bir sınavla ve belli bir süre içerisinde değerlendirilecek olması kaygı düzeyini artırmaktadır (Suna, Tanberkan, Özer, 2020). Gerek veliler ve öğrenciler gerek öğretmenler tarafından sekizinci sınıf boyunca sınav odaklı bir süreç geçirilmektedir. Son yıllarda sınav soru tarzında değişikliğe gidilerek günlük yaşamda kullanılacak matematiksel bilgiye ihtiyaç duyulması da bu durumda etkilidir. Sadece sekizinci sınıfta değil tüm ilkokul ve ortaokul öğrenimi boyunca matematiksel okuryazarlık ve matematiksel bilginin kullanımına yönelik öğrenmeler gerçekleştirilmelidir (Altun, Aydın Gümüş, Akkaya, Bozkurt & Kozaklı Ülger, 2018). Bu çalışmada merkezi sınav matematik soruları Pisa matematik okuryazarlığı düzeylerine göre ele alınacaktır. Pisa uluslararası düzeyde öneme sahip ve birçok OECD ülkesinin başarı ölçütü olarak kullandığı bir değerlendirme programıdır. Ayrıca "yeni nesil" ya da "beceri temelli" soru tarzı olarak bilinen soruların da Pisa gibi uluslararası sınav sorularını temele aldığı bilinmektedir. Bu sebeplerle LGS matematik soruları Pisa matematik okuryazarlık seviyelerine göre incelenmeye değer bulunmuştur.

Liselere Giriş Sınavı matematik sorularını matematik okuryazarlığı açısından incelemek için araştırmada Pisa matematik okuryazarlığı yeterlik düzeylerinden yararlanılmıştır. Araştırma son dört yılın LGS matematik soruları ile sınırlıdır. Araştırmanın ikinci kısmı da Kayseri ili merkezinde yer alan ortaokul altıncı sınıf öğrencileri sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırmada 2018, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan ve soru kitapçıkları yayınlanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav'da yer alan matematik soruları Pisa matematik okuryazarlığı yeterlik ölçeğine göre sınıflandırılacağından nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılacaktır. Doküman analizi araştırma yapılacak konu hakkındaki yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Dört yılda yayımlanan toplam 80 matematik sorusu Pisa matematik seviyelerine göre analiz edilerek sonuçlar karşılaştırılmıştır. 2018, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan ve soru kitapçıkları yayınlanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav'da yer alan 80 matematik sorusunun bu araştırmada Pisa matematik okuryazarlığı seviyelerine göre incelenmiştir. Soruların tamamına araştırmacı tarafından doküman analizi tekniği uygulanarak her sorunun hangi seviyede olduğu belirlenmiştir. Son dört yılda çıkmış 80 LGS matematik sorusu incelendi. Her bir sorunun Pisa matematik okuryazarlığı seviyesi belirlenerek not alındı. Her bir soru öğrenme alanlarına göre bir arada incelenerek yıllara göre matematik okuryazarlığı düzeyinde değişim olup olmadığına bakıldı. Bu araştırmada merkezi sınav matematik sorularının Pisa matematik okuryazarlığı seviyeleri belirlenmiş öğretim programı ile uyumluluk düzeyi ortaya çıkarılmış, yıllara göre matematik okuryazarlığı seviyeleri arasındaki artış ya da azalışları tespit edilerek önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Son dört yılda çıkmış LGS matematik soruların Pisa matematik okuryazarlığı seviyelerine göre analizi neticesinde en az sıklıkta 5. ve 6. düzeyde, orta sıklıkta 1. ve 4. düzey, en fazla sıklıkta ise 2. ve 3. düzey sorulara rastlanmıştır. Hem üst seviyede analiz, sentez basamaklarında hem de en alt seviye bilgi basamağında sorular daha azdır. LGS matematik sınavındaki soruların büyük çoğunluğu kavrama, anlama ve uygulama becerisi gerektiren sorulardır. Nicel araştırma neticesinde matematik okuryazarlığı eğitimi verilen grubun LGS soruları testi başarısının daha yüksek olması beklenmektedir. Matematik ders başarısı yüksek olan öğrencilerin matematiksel tutum ölçeğinden yüksek puanlar alması ve LGS testi puanının yüksek çıkması öngörülmektedir. Sonuç olarak matematik okuryazarlığı bilgisi ile LGS soruları arasında pozitif yönde yüksek korelasyon vardır. Sadece LGS için değil her sınıf seviyesinde matematiği daha iyi anlamak ve uygulayabilmek için matematik okuryazarlığı eğitimi verilmeli, okullarda seçmeli ders olarak okutulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: LGS, PISA, Matematik Okuryazarlığı

Kaynakça

Altun, M., Aydın Gümüş, N., Akkaya, R., Bozkurt, I., & Kozaklı Ülger, T. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı beceri düzeylerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 1*(1), 66-88.

Aydoğdu İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Soruların PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36*(161), 287-301.

Bakanlığı, M. E. (2022, Şubat 17). *2019 yılı LGS soruları.* Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02130019_2019_SAYISAL_BOLUM.pdf adresinden alındı.

MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı.* Ankara.

Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Türkiye'de Öğrencilerin Okuryazarlık Becerilerinin Yıllara ve Okul Türlerine Göre değişimi; Öğrencilerin PİSA Uygulamalarındaki Performansı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 11*(1), 76-97. doi:https://doi.org/10.21031/epod.702191

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Matematik Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimi için Matematik Koçluğu: Sistematik Bir İnceleme

Burhan Karakaya
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Tuğba Horzum
Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen eğitiminin öğrencilerin ve okulların başarısını ve kalitesini arttırmak için anahtar bir role sahip olup olmadığı, eğitim alanyazınında uzun zamandır araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olmuştur (Desimone, 2009, 2011; Kang, Cha, & Ha, 2013; Sancar, Atal, & Deryakulu, 2021). Bu nedenle araştırmacılar, öğretmenler, yöneticiler öğretimin kalitesini arttırmak için nasıl bir yol izleyeceklerine odaklanmışlardır. Bu doğrultuda pek çok ülke çeşitli yatırımlar yaparak eğitim politikalarını, öğretim programlarını ve sahadaki uygulamaları değiştirme yoluna gitmektedir. Bu değişimin en başında gelen uygulama ise öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlama olmuştur (Desimone, Smith, & Ueno, 2006; Guskey & Yoon, 2009; Marey, Magd, Eldeghaidy, & Tidswell, 2022). Bu bağlamda pedagojik standartların ve kaliteli eğitim ihtiyacının karşılanması için öğretmenlerin becerilerine ve profesyonelliğine ilişkin beklentilerin artması da kaçınılmazdır (Bubb, 2004). Bu ihtiyacı karşılamak için de hem toplumun hem yöneticilerin ve hem de öğretmenlerin öğretim yapan bireylerle ilgili beklentilerinin değişmesi de beklenen bir durumdur. Öyle ki öğretmenler eğitimde sürekli gerçekleşen değişimleri ve güncel bilgileri takip etmek için kendilerini geliştirmek ve dolayısıyla öğrenmeye açık olmak zorundadırlar. Bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği günümüz dünyasında süreci kolaylaştırmak adına, öğretmenlerin öğrencilerinin başarısını ve görev yaptıkları okullarının kalitesini arttırabilmeleri için hem içsel bir motivasyona hem de otoritelerin aldığı kararlar yardımıyla destek aldığı bir dışsal motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı okullarında mecburi tutulan kısa dönemli hizmetiçi eğitimler, seminerler ve yine katılım gösterilen konferanslar bu dışsal motivasyonlardan bazılarıdır. Ancak seminer ve konferanslar gibi klasik profesyonel gelişim yaklaşımları öğretmenlerin mesleki gelişimindeki dolayısıyla öğrenci başarısındaki artış için beklenen etkiyi gösterememektedir (Joyce & Showers, 1980).

Klasik profesyonel gelişim yaklaşımları gerekli etkiyi göstermediği fikrinden hareketle Joyce ve Showers (1980) akran koçluğu kavramını ortaya atmıştır. Bir danışman rolündeki eğitim mentöründen farklı olarak akran koçluğu; koçluk ilişkisi olan öğretmenlerin öğretim süreçlerini ve profesyonel gelişimlerini birlikte planladıkları, gözlemledikleri ve deneyimlerini paylaştıkları gelişimsel işbirliğine dayalı bir süreçtir (Baker & Showers, 1984). Akran koçluğu yaklaşımından hareketle ortaya çıkan matematik koçluğu ise Campbell ve Malkus (2011) tarafından liderlik rolleri oluşturmak, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla matematiksel içerik, pedagoji ve müfredata yönelik yerinde, işbirlikçi profesyonel gelişim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde matematik koçluğu (mathematics coaching) için aralarında farklar olmakla birlikte "matematik uzmanlığı (mathematics specialist) şeklinde de isimlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada matematik koçluğu (mathematics coaching) tercih edilmiştir. Matematik koçluğu, Avustralya, Hollanda, Birleşik Krallık, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri [ABD] gibi dünyanın birçok yerinde öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretmen eğitimini geliştirmek için kullanılmaktadır (Campbell & Malkus, 2014). Matematik koçluğu, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin yanı sıra (Kuijpers, Houtveen, & Wubbels, 2010) uygulandığı okullarda öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren araştırmalar tarafından da önemli bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Campbell & Malkus, 2010, 2011; Neufeld & Roper, 2003). Birçok ülkede uygulanmasına rağmen henüz ülkemizde uygulaması bulunmayan matematik koçluğu yaklaşımının bu çalışmayla incelenmesi ve tanınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada matematik öğretmenlerinin profesyonel gelişimi için uygulanan matematik koçluğu üzerine bir bakış açısı oluşturmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Matematik koçluğu araştırmaları hangi yıllarda yürütülmüştür?
2. Matematik koçluğu araştırmalarında hangi teorik çerçeveler kullanılmıştır?
3. Matematik koçluğu araştırmalarında kullanılan matematik koçluğu tanımları nelerdir?
4. Matematik koçluğu araştırmaları hangi amaçlarla gerçekleştirilmiştir?
5. Matematik koçluğu araştırmalarındaki katılımcı özellikleri nelerdir?
6. Matematik koçluğu araştırmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?
7. Matematik koçluğu araştırmalarında hangi veri toplama araçları ile gerçekleştirilmiştir?

Yöntem

Bu araştırmada sistematik derleme metodolojisi benimsenmiştir. Sistematik derleme, dahil etme ve hariç tutma kriterleri yardımıyla belirli bir konuda çalışılan tüm çalışmaları kapsamlı bir şekilde tarayıp hangi çalışmaların derlemeye dahil edileceğinin belirlenmesi ve bu çalışmaların araştırma soruları bağlamında sentez edilmesidir (Petticrew & Roberts, 2006). Bellibaş ve Gümüş (2018) sistematik derleme çalışmalarının meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç başlık altında incelendiğini belirtmektedirler. Bu çalışmada betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konu hakkında gerçekleştirilen çalışmaların ele alınarak eğilimlerinin incelendiği sistematik çalışmalardır. Bu çalışmada daha önceden kör hakemlik sürecinden geçmiş ve Web of Science' ta taranan makalelerin sistematik bir incelemesi yapılarak bu makalelerin yayımlandığı yıllar, benimsedikleri teorik çerçeveler, benimsedikleri matematik koçluğu tanımları, amaçları, katılımcı özellikleri, araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları değerlendirilmiştir. Sistematik derlemenin gerçekleştirilmesinde PRISMA kriterleri esas alınmıştır (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009).

Makalelerin bu araştırmaya dahil edilme kriterleri şu şekilde belirlenmiştir: (a) kör hakemlik sürecinden geçme (b) Emerging Science Education Index (ESCI), Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI-Expanded) indeklerinde taranma, (c) matematik koçluğu odaklı olma, (d) İngilizce dilinde yazılmış olma, (e) 2022 Mart ayına kadar yayımlanmış olma, (f) tam metnine erişilebiliyor olma, (g) öğretmen adayı veya öğretmen eğitimi ile ilişkili olma, (h) derleme çalışmaları dışındaki saha çalışmaları olma. Belirlenen bu kriterler doğrultusunda ilk olarak "mathematics coaching" ve "mathematics specialist" anahtar kelimeleri arama terimleri olarak belirlenmiştir. Web of Science veri tabanında [(All fields) ("mathematics specialist" OR "mathematics coaching" OR "math specialist" OR "math coaching" OR "maths coaches" OR "mathematics coaches"] şeklinde bu terimler araştırılmıştır. Bu araştırma sonunda 61 makaleye erişilmiştir ancak dahil etme kriterleri göz önüne alınarak makalelerde elemeler yapıldığında 45 adet makale bu araştırma kapsamında incelenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle verilerin analiz edildiği bu araştırmada makaleler için her bir araştırma probleminin bir sütunda tek tek ele alındığı bir Microsoft Excel dosyası oluşturulmuştur. Bu dosyada makaleler ilk olarak birinci araştırmacı tarafından ardından ikinci araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Araştırmacıların farklı illerde olmaları sebebiyle online görüşmelerle ilk aşamada bireysel olarak analizleri yapılan makaleler için oluşturulan kod ve temaların karşılaştırma ve teyit edilme süreci halen devam etmektedir. Bu süreç sonunda veri analizine son hali verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sürecinin halen devam ettiği bu çalışmada ortaya çıkan ilk sonuçlara göre matematik koçluğu yaklaşımını konu edinen ve dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre belirlenen çalışmalar 2009 yılından itibaren yayınlanmaya başlamış ve Mart 2022 yılına kadar çeşitli çalışmalar yayınlanmaya devam etmiştir. Özellikle 2016 yılından sonra araştırma sayılarında artış gözlenmiştir. Bununla birlikte hem öğretmenler hem de matematik koçları için yürütülen çalışmalarda teorik çerçeve olarak profesyonel gelişim teorik çerçevesi ön plana çıkmaktadır. Matematik koçluğuna ilişkin çalışmalarda standart bir tanım olmasa da nihayetinde öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine liderlik etmek ve kolaylaştırmak için öğretmenlerle bireysel veya grup halinde çalışabilen güçlü içerik, öğretim stratejisi ve liderlik vasfına sahip uzman matematik öğretmenleri tarafından sunulan işe gömülü profesyonel gelişim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Çalışmalarda daha çok koçluk bilişenlerinin belirlenmesinin amaçlandığı görülmüştür. Ayrıca matematik koçluğu eğitimlerinin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da dikkati çekmektedir. Beklenenin aksine matematik koçluğunun öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmalar ise azınlıkta kalmıştır. Çalışmaların katılımcılarını öğretmenler ve matematik koçları oluşturmaktadır. Çalışmalarda matematik koçu olma özellikleri için katılımcıların yüksek lisans düzeyinde koçluk eğitimi almış olmaları ve liderlik kursuna katılmış olmaları kriter olarak belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda durum çalışmalarının sıklıkla kullanıldığı ve verilerin gözlem, mülakat ve günlük tutma gibi araçlarla toplandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mathematics coaching, Professional development, Mathematics teachers, Systematic review, Mathematics specialist

Kaynakça

Baker, R. G., and B. Showers. (1984). The Effects of a Coaching Strategy on Teachers' Transfer of Training to Classroom Practice: A Six-Month Follow-Up Study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, La.

Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. İçinde K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Edt.), Eğitim yönetiminde araştırma (ss. 507-508). Ankara: Pegem Akademi.

Bubb, S. (2004). The insider's guide to early professional development: Succeed in your first five years as a teacher. Routledge.

Campbell, P. F., & Malkus, N. N. (2011). The impact of elementary mathematics coaches on student achievement. The Elementary School Journal, 111(3), 430-454.

Campbell, P. F., & Malkus, N. N. (2014). The mathematical knowledge and beliefs of elementary mathematics specialist-coaches. ZDM, 46(2), 213-225.

Campbell, P. F., & Malkus, N. N. (2010). The impact of elementary mathematics specialists. Journal of Mathematics and Science: Collaborative Explorations, 12(1), 1-28.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational researcher, 38(3), 181-199.

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. Phi delta kappan, 92(6), 68-71.

Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. Educational administration quarterly, 42(2), 179-215.

Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. Phi delta kappan, 90(7), 495-500.

Joyce, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. Educational leadership, 37, 379-385.

Kang, H. , Cha, J. & Ha, B. (2013). What should we consider in teachers' professional development impact studies? Based on the conceptual framework of Desimone. Creative Education, 4, 11-18. doi: 10.4236/ce.2013.44A003.

Marey, R., Magd, A., Eldeghaidy, H., & Tidswell, A. (2022). A transformative professional development model in current Egyptian reforms: A mixed-methods study. Social Sciences & Humanities Open, 5(1), 100233.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. Open medicine: A peer-reviewed, independent, open-access journal, 3(3), e123–e130.

Neufeld, B., & Roper, D. (2003). Coaching: A strategy for developing instructional capacity. Cambridge, MA: Education Matters. Retrieved from. http://www.annenberginstitute.org/Products/Specalisting.php

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). Systematic reviews in the social sciences: A practical guide. Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470754887

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. Teaching and Teacher Education, 101, 103305.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütmeleri ve Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şemsi Güneş Çetin — Ahievran Üniversitesi

Çetin Kürşat Bilir — Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Muhammet Arican — Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Oran-orantı ve orantısal ilişkileri anlamak ve anlamlandırmak ortaokul matematiğinin önemli bir parçasıdır (Lamon, 2007). Bu kavramlar, ortaokul matematiği içerisinde öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadığı kavramlardan birkaçı olarak kabul edilmektedir (Arıcan, 2019). Alan yazında oran, orantı, orantısal ilişki ve orantısal akıl yürütme kavramalarına dair bazı tanımlar mevcuttur. Oran aynı veya farklı birimli iki niceliğin birbiri ile olan çarpımsal ilişkisi olarak ifade edilirken orantı iki oranın eşitliğini ifade eden matematiksel bir kavramdır (Fisher, 1988). Nicelikler arasında iki çeşit orantısal ilişki kurmak mümkündür: Doğru orantılı ilişki ve ters orantılı ilişki.

Doğru orantılı ve ters orantılı ilişkiler ile ilgili bazen eksik veya yanlış tanımlamalar yapılmaktadır. Doğru orantılı ilişki, iki nicelikten birisi artarken diğeri de artıyorsa veya birisi azalırken diğeri de azalıyorsa bu iki nicelik doğru orantılıdır şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu eksik bir tanımlama olup, a ve b iki nicelik olmak üzere bu niceliklerin aldığı değerlerin oranı sabit bir k reel sayısına eşitse (a/b = k) bu iki nicelik doğru orantılıdır (Arıcan, 2015). Benzer şekilde, ters orantılı ilişki ise iki nicelikten birisi artarken diğeri de azalıyorsa bu iki nicelik ters orantılıdır şeklinde eksik tanımlanabilmektedir. Doğru tanımın şu şekilde olması gerekir: a ve b iki nicelik olmak üzere bu niceliklerin değerlerinin çarpımı sabit bir k reel sayısına eşitse (a·b = k) bu iki nicelik ters orantılıdır (Arıcan, 2015).

Orantısal akıl yürütme, verilen bir durumun orantısal olup olmadığını belirleyebilme, orantılı olmayan bir durumdan ayırt edebilme, bu durumu farklı matematiksel temsillerle ifade edebilme ve orantı problemlerini çözebilme becerisidir (Cramer, 1993; Duatepe, 2005; Flowers, 1988). Orantısal akıl yürütme günlük hayat problemlerini anlamada ve daha ileri düzey matematik yapabilme adına önemli bir yere sahiptir (Findell, 2001) ve bütün disiplinlerde kullanılan bir akıl yürütme sürecidir. Bu disiplinlerden birisi de geometridir.

Geometri bireye görüş kazandıran, üç boyutlu düşünmesine yardımcı olan ve farklı açılardan bakmayı sağlayan bir bilim dalıdır (Hızarcı, 2004). İnsanın bütün uğraş alanlarında; mimari, mühendislik, sanat ve bilim de geometri kendini hissettirmektedir (Van De Walle, 2001). Van Hiele geometrik düşünme modeli bireylerin geometriyi nasıl algıladıklarını açıklayan bir modeldir. Bu model farklı düzeyler boyunca öğrencilerin genel olarak geometrik kavramları nasıl algıladıklarını ortaya koyar (Aksu, 2005; Paksu, 2016). Modelin temelleri Hollandalı çift Dina Van Hiele-Geldof ve Pierre Van Hiele tarafından atılmıştır. Van Hiele geometrik düşünme testi beş hiyerarşik düzeyden oluşmaktadır. Bu düzeyler ardışık olarak ilerleme ister bir düzey tamamlanmadan bir sonraki düzeye geçilemez (Olkun, 2007). Öğrencilerin herhangi bir geometrik düzeyde bulunabilmeleri için düzey özelliklerinin ezberlenmesi yetmez, kavranması ve özümsenmesi gerekmektedir. Bu düzeyleri kavramanın tek şartı yaş ve gelişmişlik değildir. Bu düzeylerdeki geçiş öğretimin niteliğine, öğretimin konusuna ve öğrenci ile öğretmen tecrübesine de dayanmaktadır (Usiskin, 1982). Bu düzeyler görsel, betimsel, basit çıkarımsal, çıkarımsal ve sistematik düşünme olarak adlandırılmıştır. Bu düzeyler öğrencilerin geometrik şekilleri kavrama biçimlerine göre birbirinden farklılaşmaktadır. Öğrencilerin bütünsel düşünmelerinden daha çok analiz etmeye yönelik düşünmelerine daha sonra da somut olan düşünme sisteminden daha soyut olan düşünme sistemine doğru ilerlemelerini gözlemleyecek şekilde ilerlemektedir.

Orantısal akıl yürütme günlük hayatın yanı sıra geometri ve diğer disiplinlerde de kullanılan bir kavramdır. Bu nedenle, öğrencilerin orantısal akıl yürütmeleri ve geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak daha verimli bir ders süreci planlanması ve daha anlamlı öğrenmeler sağlamak açısından önemlidir. Bu ilişkiyi araştırmak adına, Arıcan (2019) tarafından dört temel beceri etrafında geliştirilen orantısal akıl yürütme testi öğrencilerin bu dört temel beceriye sahip olma durumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Benzer şekilde, Van Hiele tarafından geliştirilen geometrik düşünme testi öğrencilerin geometri düşünme düzeylerini belirlemek için uygulanmıştır.

Yöntem

Sekizinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütmeleri ve Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülecektir. Nicel araştırmalar olayları ve olguları nesnel hale getirerek sayısal veriler ile açıklayan araştırma çeşididir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcıları Kırşehir ilinde bulunan devlet okullarından seçilen yaklaşık 300 öğrenciden oluşmaktır. Öğrenciler rastgele bir seçim yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilere uygulanacak olan her bir test için bir ders saati (40 dk.) süre verilmiştir. Testler ardışık uygulanmış olup iki test arasında öğrencilere 10 dakikalık bir teneffüs verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama araçları olarak, Arıcan (2019) tarafından geliştirilen 22 çoktan-seçmeli sorudan oluşan orantısal akıl yürütme testi ve Van Hiele tarafından geliştirilen 25 soruluk geometrik düşünme düzeyi testi kullanılmıştır. Öğrencilerin orantısal akıl yürütme testine verdikleri cevaplar bilişsel tanı modellerinden log-linear cognitive diagnosis model (LCDM) ile incelenecek ve sonucunda her öğrenci dört beceriye sahip olma durumlarına göre 16 beceri profilinden birisine atanacaktır. Beceriye sahip olma durumu 1 ve sahip olmama 0 ile kodlanırsa, 0000 hiçbir beceriye sahip olmayan grubu ifade ederken, 1111 dört beceriye de sahip olan grubu temsil edecektir. Van Hiele testinde her düzey için belirlenmiş 5 sorudan 3 tanesine doğru cevap vermek bir üst düzeye atanabilmek için yeterli sayılmıştır.

Veri Analizi

Her öğrencinin LCDM analizi sonucunda elde edilen orantısal akıl yürütme profili ve Van Hiele düzeyi bir Excel dosyasında kayıt altına alınıp daha sonra aradaki ilişkinin tespiti için SPSS programı kullanılacaktır. Toplanan iki veride kategorik olduğu için ilişkiyi tespit etmek adına Ki-Kare testi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yukarıda belirtilen Arıcan tarafından geliştirilen 22 tane çoktan seçmeli sorulardan oluşan orantısal akıl yürütme testi ile Van Hiele tarafından geliştirilen ve Duatepe tarafından Türkçeye çevrilen 25 tane çoktan seçmeli sorulardan oluşan Van Hiele geometrik düşünme düzey testinin yaklaşık 300 tane sekizinci sınıf öğrencisine birer ders saati süresinde uygulanacaktır. İki testin uygulanması arasında on dakikalık bir teneffüs arası olacaktır. Kullanılan iki testin analizi sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme düzeyleri ve Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin arasında nasıl bir ilişkinin olduğu belirlenecektir. Bu ilişkilerin sonucunda beklenen durum orantısal akıl yürütme düzeyi yüksek olan öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin de yüksek olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Tanı Modeli, Oran-Orantı, Orantısal Akıl Yürütme, Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyi

Kaynakça

Arican, M. (2019). Preservice mathematics teachers' understanding of and abilities to differentiate proportional relationships from nonproportional relationships. *International Journal of Science and Mathematics Education, 17*(7), 1423–1443.

Cramer, K., & Post, T. (1993). Making connections: A case for proportionality. *Arithmetic Teacher, 60*(6), 342–346.

Fisher, L. C. (1988). Strategies used by secondary mathematics teachers to solve proportion problems. *Journal for Research in Mathematics Education, 19*(2), 157–168. http://www.jstor.org/stable/749409

Fraenkel, J. R. Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGram-Hill Companies.

Paksu, A. D. (2016). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri. *E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Eds.).* Ankara: Pegem Akademi.

Lamon, S. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (Vol 1, pp. 629–667). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. University of Chicago, ERIC Document Reproduction Service.

Ortaokul Öğrencilerinin Çokgenler Konusundaki Muhakemelerinin İncelenmesi

Mustafa Akdemir
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Serkan Narlı
Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öklid'in öncül olarak seçtiği sınırlı miktardaki aksiyom ve postulatlardan yaptığı tümdengelimli (dedüktif) çıkarımlar, aslında felsefe ve doğa bilimleri gibi başka disiplinlerin de hayranlıkla takip ettiği düşünceler sistemine dönüşmüştür. Öklid'in MÖ 300'de ortaya koymuş olduğu Elementler adlı eserinde çizdiği aksiyomatik sistemlerin arkasındaki mantıksal yapı, insan zihninin üretebileceği olağanüstü örneklerden biri sayılmaktadır. Bu yüzdendir ki Elementler her dönemde klasikleşmiş bir anıt olarak kalmıştır (Yıldırım, 2000). Dedüktif akıl yürütmenin, Öklid tarafından geometride başarıyla uygulanması, diğer disiplinlerdeki bilginlerin de tümdengelimselliğin cazibesine kapılmasına neden olmuştur. Rasyonalist düşünürlerin de bu yönteme başvurdukları bilinmektedir. Diğer yandan, Öklid'in aksiyomatik sisteminin referans noktası olarak alınması, tarihsel olarak da görülmektedir. Öyle ki, Arşimet, bu yöntemin çekiciliğine kapılmıştır. Descartes metafiziğini, Baruch Spinoza ahlak teorisini Matematiğe temellendirerek oluşturmaya çalışmışlardır (Yıldırım, 1991).

Bu düşünce yapısının yukarıda sayılan meziyetleri ve diğer kuşaklara aktarılması ihtiyacı, geometri dersini tüm dünyada okul müfredatının bir parçası yapmıştır. Geometrinin kuşaktan kuşağa aktarılmasına bağlı olarak, 20.yy'dan itibaren geometri öğrenme süreçleri ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Bu duruma yönelik pek çok araştırma yapılmıştır ve yapılmaktadır. Bu hususta bakıldığında, ortaokul matematiğinin temel kavramlarından biri olan çokgen kavramı, ortaokul matematik müfredatında geometri ve ölçme öğrenme alanının çokgenler alt öğrenme alanına ait önemli bir kavramdır. Çokgenler konusunun iyi öğrenilmesi, bu açıdan değerlendirildiğinde, geometride ve ölçme öğrenme alanındaki diğer konuların da eksiksiz öğrenilmesi açısından ve geometrik düşünce yapısının içselleştirilmesi açısından da önem arz etmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrenmenin hangi seviyede gerçekleştiğinin tespit edilmesinin yanında, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesi daha da önem kazanmıştır (Memnun ve Altun, 2012). Dolayısıyla, geometrik kavramların nasıl öğrenildiğine ışık tutabilmek ve bununla ilişkili olarak da Geometri öğretimi için uygun ortamların geliştirilebilmesine katkı sağlamak, geometrik muhakemenin doğası ile ilgili ortaya konan perspektifler aracılığı ile yapılacak araştırmalarla mümkündür.

Bu çalışmada, geometrik muhakemeye ilişkin Fischbein ve Duval'in ortaya koymuş olduğu teorik perspektifler (Şekilsel-kavram teorisi ve Duval bilişsel modeli) yardımıyla ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki zihinsel düşünüşlerini ve onların zihinlerindeki akıl yürütmenin doğası araştırılacaktır. Buna bağlı olarak, araştırma problemi, "Bilişsel açıdan değerlendirildiğinde, Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki muhakeme süreçleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımından yararlanılarak yürütülecektir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmadaki sorulara verilen yanıtları toplamanın amacı, araştırmaya önceden belirlenmiş olan soru kategorilerini sınırlandırmak, öngörüler olmadan diğer insanların bakış açılarını yakalamak ve bunları anlama fırsatı yakalamaktır (Patton, 2014).

Yürütülen çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) niteliği taşımaktadır. Bu araştırma, daha geniş bir tez çalışmasının bir parçasıdır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yazılı dokümanlar kullanılmıştır. Tez çalışmasında öğrencilere 3 form şeklinde uygulanan toplam 29 sorudan 6 tanesi burada değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, bu 6 sorunun verileri kullanılmıştır. Bu sorular, öğrencilerin çokgenler ile ilgili zihinlerinde yapılandırdıkları kavramları açığa çıkarıcı tipte sorulardır. Zihinlerindeki kavramları açığa çıkarmada en iyi yöntem olmasından dolayı bu sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerden yazılı olarak alınan cevapların analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizinden faydalanılmıştır. Fischbein'in şekilsel kavram teorisi ve Duval'in bilişsel modeli teorik çerçeveleri temelinde sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiştir.

Araştırmanın evrenini, ortaokul öğrencileri; çalışma grubunu ise Karaman ilindeki bir ortaokuldan seçilmiş olan 20 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması bakımından çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler incelendiğinde, Çokgen tanımına yönelik soruda, öğrencilerin eksiksiz bir kavram tanımı veremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin kavram tanımı imajları, prototip çokgen algısından önemli ölçüde etkilenmiştir. Şekillerden hangilerinin dik üçgen olduğunun belirlenmesinde, bazı öğrencilerin dik açılı üçgenleri doğru tespit etmede zorlandıkları görülmüştür. Fischbein'in teorisinde bu, şeklin kavramı yönettiği durumlar olarak değerlendirilmekte, pozisyon değişiminin muhakemeye etkisini göstermektedir.

Kare, paralelkenar, dikdörtgen, beşgen, altıgen ve yamuk tanımlarının sorulduğu, örnek bir şekil çiziminin istendiği soruda, öğrencilerin kare, paralelkenar, dikdörtgen, beşgen ve altıgen tanımlarını, yamuk tanımına göre daha kolay verebildikleri gözükmektedir. Öğrenci çizimlerinin, zihinlerindeki prototip algılardan etkilendiği gözükmektedir. Şekillerden hangilerinin dikdörtgen olduğunun belirlenmesinde, çoğunluğun cevabını, kavramdan daha çok şeklin yönettiği gözükmektedir. Dikdörtgen içindeki alanların kıyaslanmasını içeren soruda, öğrencilerin büyük kısmının sadece görsel algıyı kullanarak doğru muhakemeyi gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Görece az sayıdaki öğrencinin görsel algıdan işlevsel algıya geçiş yaparak uygun muhakeme gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Duval (1998)'e göre, görsel algı bazen tek başına yanlış muhakemeye götürebilir. Şeklin kaç boyutlu olduğu ve bütünde hangi geometrik şekillerin görüldüğü ile ilgili soruda, bazı öğrencilerin iki boyutlu yanıtını verebildikleri, bazılarınınsa üç boyutlu yanılgısına düştükleri görülmektedir. Görsel algı aşamasında, boyut kavramı konusunda bile hatalı akıl yürütmelerin olabileceği görülebilir. Duval'in modelindeki görsel algının kullanımı hususunda, bazı öğrencilerin verilen şekil içindeki geometrik şekilleri tam olarak göremedikleri de görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çokgenler, Geometrik muhakeme, Ortaokul öğrencileri.

Kaynakça

Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point a view. (edit. C. Mammana, V. Villani) *Perspctives on the teaching of geometry for 21 st century* (pp. 37-52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Memnun, D.S., & Altun, M. (2012). RBC+ C Modeline Göre Doğrunun Denklemi Kavramının Soyutlanması Üzerine Bir Çalışma: Özel Bir Durum Çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education,* 1(1).

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed.: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. (1991). Bilim Felsefesi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, C. (2000). Matematiksel Düşünme. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakemeleri ile Matematiksel Öz yeterlik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cansu Kaya
MEB

Mutlu Pişkin Tunç
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günlük hayatta muhakeme; düşünme, problem çözme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekle birlikte, kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanan bir süreçtir. Matematik ise her şeyden önce bir muhakeme dili demektir (Umay, 1992). O halde muhakeme ve matematik arasında çift yönlü ilişkiden yola çıkarak sadece matematiğe özgü bir düşünme biçimi olan matematiksel muhakemeden bahsedilebilir.

Bireylerin muhakeme etmeye başlamaları için psikologlara göre önce bir problemle karşılaşmaları gerekir. Problemle karşılaştıktan sonra birey için problemin çözümü amaca dönüşür ve bu sayede bireyin muhakeme etme süreci başlar(Kalaycı, 2001).

Günlük hayatta birçok problemle karşılaşırız ve bunların çözümü için matematiksel muhakeme süreci yaşarız denir peki bu görüşler ışığında matematiksel muhakeme ne demektir? Henderson (2002) matematiksel muhakemeyi; günlük hayat problemleri karşısında çözüm üretmek için zihinsel olarak farkında olarak ya da olmayarak matematiksel tekniklerin, kavramların ve süreçlerin uygulanması olarak tanımlamaktadır. Yani matematiksel muhakeme insanları beyinsel olarak geliştiren, karmaşık fikirleri anlama becerimizi geliştiren aktif bir süreçtir. Bu süreçte kişinin belli bir performansı ortaya koymak için gerekli etkinlikleri başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendisi hakkındaki düşüncelerine ise öz-yeterlilik denir (Bandura, 1986). Özyeterlilik matematikte bireyin matematikle ilgili görevleri başarıyla tamamlaması için kendi yeteneklerine duyduğu inanç şeklinde tanımlanır ve Pajares ve Miller (1994), öz-yeterlik algısının matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Alan yazın incelendiğinde matematiksel muhakeme ve öz-yeterlilik konularının ayrı ayrı ele alındığı fazlaca çalışmanın olduğu (Çetinkaya & Soybaş,2018; Gürbüz, Erdem & Gülburnu, 2018; Yavuz-Mumcu & Aktürk, 2017; İlhan & Aslaner, 2018; Öz & Işık, 2018) ancak matematiksel muhakeme becerisine yönelik öz-yeterlik algısını ele alan çalışmalara rastlanmadığı görülmüştür (Yavuz-Mumcu,2019). Tüm bu bilgiler ışığında alan yazındaki bu boşluktan yararlanarak bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakemeleri ile matematiksel muhakeme-öz yeterlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmaya İlişkin Alt Problemler

- Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerileri ne düzeydedir?
- Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel öz yeterlik becerileri ne düzeydedir?
- Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme ve matematiksel öz yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?
- Cinsiyet ve ilk dönem matematik not ortalaması değişkenlerine göre matematiksel muhakeme düzeyleri farklılık göstermekte midir?
- Cinsiyet ve ilk dönem matematik not ortalaması değişkenlerine göre matematiksel öz yeterlik düzeyleri farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakemeleri ile matematiksel muhakeme öz-yeterlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Çünkü bu modelde değişkenlerin değişip değişmediği incelenir (Karasar, 2011). Betimleyiciliğin öne çıktığı bu araştırmalarda veriler anket, başarı testi ve tutum ölçeği gibi veri toplama araçlarından elde edilmektedir (Özdemir, 2014).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ili merkezinde 5 farklı devlet ortaokulunda okuyan yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar; 189'u kız, 191'i erkek olmak üzere toplam 380 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri iki farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini değerlendirmek için Çoban ve Tezci (2020) tarafından geliştirilen, "Matematiksel Muhakeme Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve matematiksel öz-yeterliklerini ölçmek için Mumcu (2019) tarafından geliştirilen "Matematiksel Muhakeme Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel istatistik ölçüleri kullanılmış ve bunların yanında matematiksel muhakeme ve matematiksel öz yeterlik arasındaki ilişkiye bakmak için "Pearson Korelasyon Analizi" kullanılmıştır. Aynı zamanda cinsiyet ve ilk dönem matematik not ortalaması değişkenleri için matematiksel muhakeme ve matematiksel öz yeterliğin farklılık gösterip göstermediğini incelemek için "Bağımsız Örneklemler için Tek Yönlü Varyans Analizi" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakemeleri ile matematiksel muhakeme öz yeterlik becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada veri analizi sonucunda, yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerinin düşük-orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yedinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulguları, yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakemelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı buna paralel olarak yine cinsiyet değişkeninin matematiksel öz yeterlik üzerinde de anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Bununla birlikte birinci dönem matematik not ortalaması değişkenine baktığımızda ise hem matematiksel muhakeme hem de matematiksel öz yeterlik için anlamlı bir fark olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Aynı zamanda matematiksel muhakeme ve matematiksel öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel Muhakeme, Matematiksel Öz-yeterlik Algısı

Kaynakça

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *4*(3), 359-373.

Çetinkaya, A. & Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi, 11*(1), 169-200.

Çoban, H. & Tezci, E. (2020). Matematiksel Muhakeme Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15 (24), 2805-2837. DOI:10.26466/OPUS.610197

Gürbüz, R., Erdem, E. & Gülburnu, M. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme ile uzamsal yetenekleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 1-6.

Henderson, P. B., Fritz, S. J., Hamer, J., Hitcher, L., Marion, B., Riedesel, C. & Scharf, C. (2002). Materials development in support of mathematical thinking. ITiCSE 2002 working group report ACM SIGCSE Bulletin Vol. 35 , Is. 2 (June 2003) s.185 – 190.)

İlhan, A. & Aslaner, R. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının geometrik şekiller üzerine akıl yürütme becerilerinin üniversite ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 82-97.

Kalaycı, N. (2001). Sosyal Bilimlerde Problem Çözme. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.

Mumcu, H. Y. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1239-1280.

Öz, T. & Işık, A. Matematik öğretmenliği öğrencilerinin matematiksel muhakeme beceri düzeylerinin araştırılması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 5*(3), 109-122.

Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. İçinde Metin, M. (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.77-97). Ankara: Pegem Akademi

Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193-203.

Umay, A. (1992). Matematiksel düşünmede süreci ve sonucu yoklayan testler arasındabir karşılaştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yavuz Mumcu, H. & Aktürk, T. (2017). An analysis of the reasoning skills of pre-service teachers in the context of mathematical thinking. *European Journal of Education Studies, 3*(5), 225-254.

Ortaokul Matematik Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Web 2.0 Araçlarının Kullanımının İncelenmesi

Serap Esen — Mersin Üniversitesi

Fazilet Karakuş — Mersin Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ulusal ya da uluslararası düzeyde yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerimizin matematik dersinde başarısız oldukları görülmektedir. Türkiye'de seçme ve yerleştirmeye yönelik yapılan merkezi sınavlarda genel olarak matematik testi belirleyici rol üstlenmektedir.Son yıllarda PISA ve TIMMS sınavları aracılığı ile Türkiye'de yapılan merkezi sınavlarda da beceri temelli soruların yer aldığı söylenebilir (Erden,2020). Matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı bir araştırmaya göre 2018 ve 2019 yıllarında yapılan Liselere Giriş Sınavı sonuçlarıyla tutarlı olarak diğer derslere göre matematik dersinde öğrencilerin zorlandığı soruların neredeyse yarıya yakınının boş bırakıldığı ortaya çıkmaktadır (Erden, 2020). Bu tarz soruların yapılabilmesi için öncelikle kazanım eksikliklerinin olmaması gerekir. Fıstıkçı' ya (2019) göre aşamalılık ilişkisinin yüksek olduğu matematikte öğrenmelerin adım adım gerçekleştirilmesi önemlidir. Ön bilgilerin eksikliği yeni bilgilerle bağlantı kurulmasını zorlaştıracaktır. Bu nedenle kazanım eksikliklerinin giderilmesi önem kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme Yönergesi kapsamında öğrencilerin derslerdeki kazanım eksikliklerini gidermek, öğrencileri sınavlara hazırlamak, ders başarısını artırmak ve eğitimde fırsat eşitliğine imkan sağlamak üzere 2014 Ekim ayında destekleme ve yetiştirme kursları açılmıştır. Destekleme ve Yetiştirme Kursları, özel kurslara ve derslere ulaşım olanağı olmayan öğrencilere fırsat ve imkânı sağlamak adına önemli bir girişim olarak görülebilir (Topçu, Ersoy, 2019). Matematik öğretimi ile ilgili mevcut sorunların yanı sıra, 2019 yılında tüm dünyayı etkileyen Covid 19 salgını ülkelerin eğitim sistemlerini de neredeyse bütünüyle etkilemiştir. Bu süreçte ülkemizde de zorunlu uzaktan eğitime geçilmiş, bu durum matematik dersinde önemli sorunların yaşanmasına kaynaklık etmiştir.Özdoğan ve Güner'e (2020) göre uzaktan eğitimin sıklıkla ifade edilen dezavantajları arasında ölçme ve değerlendirme eksikliği, motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği, teknik olarak yaşanan problemler, sosyalleşme eksikliği ve sürece hazırlıksız olma gelmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bu sorunlar öğrencilerde önemli düzeyde öğrenme eksiklikleri oluşturmuştur. Kazanımları birbirinin ön koşulu niteliğinde olan matematik dersinde öğrenme ve öğretme süreçleri bütün bu gelişmelerden olumsuz etkilenmiştir. Bu durum da mevcut öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik planlanan destekleme ve yetiştirme programlarının etkili bir şekilde yürütülmesini gerektirmektedir. Bu noktada matematik derslerinde öğrenme öğretme süreçlerinin güncel öğrenme yaklaşımlarına dayalı ve öğrenci merkezli olarak oluşturulması gerekliliği kendini göstermektedir. Dünya dijitalleşirken öğretmenin kullandığı öğretim materyalinden, ders tasarımına, öğretim yönteminden, ölçme değerlendirme aracına kadar tüm sürecin dijitalleşmemesi beklenemezdi. Ayrıca dijital yerli olarak adlandırılan dijital bir çağın içinde doğan ve teknolojiyi hızla tüketen günümüz öğrencilerine sunulacak öğretim süreci de geleneksel yöntemlerden farklı olmalıdır. Öğrencinin bilgiye kendi hızında ulaşabildiği ve kendi öğrenme şekline göre ilerleyebildiği, bireyselleştirilmiş öğrenime vurgu yapan harmanlanmış öğrenme yeni bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır (Tonbuloğlu, 2021). Harmanlanmış öğrenmenin dijital yerlilerin ilgisini çekecek, öğrenmelerini kolaylaştıracak bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Web 2.0 araçları bu noktada öğretmenlere kolaylık sağlayan araçlardır. Web 2.0 araçları interaktif öğrenme imkânları sunarak, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamları ve içerikleri tasarlanmasına olanak tanımaktadır (Çelik, 2020). Web 2.0 araçları kazanım öğretiminde, kazanım pekiştirilmesinde ve kazanımın değerlendirilmesinde kullanılabilir. İçerik oyun şeklinde tasarlanarak öğrencilere sunulabilir.Bu araştırmada matematiği oyunlaştırmakla dijital yerliler üzerinde öğrenme öğretme sürecinin etkili olacağı düşünülmektedir. Web 2.0 araçları, oyun formatında dijital içerik üretmede fayda sağlayacaktır.Türkiye' de matematik öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğretmenlere, öğretmen adaylarına yönelik araştırmalar, matematik öğretiminde web 2.0 araçları kullanım önerileri ve alanları yer almaktadır fakat ortaokul düzeyindeki öğrencilere uygulanan, matematik öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.Öğrencilerin matematiğe ilişkin kaygılarının matematik başarısını olumsuz yönde etkilemesi ve bu durumun merkezi sınavlara yansımaları ile birlikte matematik öğretiminde yaşanan sorunlar düşünüldüğünde günümüzde dijital yerlilerle iletişim kurmanın gerekliliği olan eğitimde dijitalleşme gerçeğini de göz önüne aldığımızda araştırmamızın gereksinimi güçlü bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Yöntem

Ortaokul matematik öğretiminde 7. sınıf destekleme ve yetiştirme kurslarında Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin durumun belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma temelinde durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, analiz birimi birden fazla durum ya da tek bir durum olabilen, belli bir zaman içerisindeki bu birimlerin araştırmacı tarafından çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir

yaklaşımdır(Creswell, 2013). Bütüncül tekli durum deseni, içerisinde tek bir analiz birimine yer veren, tek bir durumun incelendiği araştırmalarda kullanılmaktadır(Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Bu araştırmada ortaokul matematik dersi 7. Sınıf destekleme ve yetiştirme kurslarında web 2.0 araçlarının uygulanmasının incelenmesine ilişkin durumun incelenmesi tek bir durumun analizi üzerinden yapılacağından tek durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Yenişehir İlçesi'nde bulunan bir devlet okulunda 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde yürütülen destekleme ve yetiştirme kurslarına devam eden 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Bir araştırmacının incelediği olguyu açıklamada destek olacak birey ve mekân ve durumları, çalışma için seçmesi amaçlı bir örneklemedir(Baltacı, 2018). Bu araştırmada amaçlı örneklem yönteminin kullanılma nedeni öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına gönüllü olarak katılmaları, matematik dersini ve öğretmenini online kayıt sürecinde gönüllü olarak tercihe bağlı seçimleridir. Ölçüt ise öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına katılıyor olması ve öğretmeni gönüllü olarak seçmiş olmasıdır. Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi bilgileri ile sahip oldukları teknolojik donanımları ve teknoloji yatkınlıklarını belirlemek için oluşturulan kişisel bilgi formundan yararlanılacaktır.Öğrencilerle uygulama öncesi, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Verilerin elde edilmesinde farklı bir öğretmenin ders gözlem formu, uygulama sürecinde öğrenci yansıtıcı günlükleri ve araştırmacı günlükleri kullanılacaktır. Öğrencilere uygulanmak üzere bir eğitim programı uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir matematik öğretmeninin görüş ve önerileri doğrultusunda "Matematik Performansı Dereceli Puanlama Anahtarı" oluşturulmuştur. Öğrencilerin uygulama öncesinde mevcut durumlarının belirlenmesi, uygulama sırasında öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve uygulama sonrasında uygulamanın matematik öğrenimlerine ilişkin durumlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan görüşme formunun geçerliğinin belirlenmesine yönelik bir Eğitim Programları ve Öğretim uzmanının, bir Eğitim Yönetimi uzmanının ve bir matematik öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.Bu durum çalışmasında, mevcut durumun belirlenmesi, uygulama süreci ve sonrasındaki durumun belirlenmesine yönelik toplanacak veriler nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi ile incelenecektir.Matematik performans dereceli puanlama anahtarından elde edilen nicel veriler iki öğretmenin vereceği puanların ortalaması alınarak analiz edilip yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada matematiği oyunlaştırmakla dijital yerliler üzerinde öğrenme öğretme sürecinin etkili olacağı düşünülmektedir. Web 2.0 araçlarının oyun formatında dijital içerik üretmede fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada matematiğin oyun ile birleşiminden oluşan güçle matematiğin soyut duruşunu somutlaştırmak, matematik dersini eğlenceli hale getirmek, öğrencilerin günlük yaşamlarında çok fazla yer alan teknolojiyi öğrenme öğretme süreçlerine dahil etmek ve teknolojiyi eğitimde daha etkili kullanmak amacıyla, web 2.0 araçlarını derslerin yanı sıra takviyeye gereksinim duyan destekleme ve yetiştirme kurslarına devam eden öğrencilerle kullanarak, web 2.0 araçlarının matematik öğretimini kolaylaştırıcı ve eğlendirici etkisi olacağı, öğrencilerin matematik derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçların geliştirilecek matematik öğretim programlarına ve içerdiği uygulamalar bağlamında da öğretmenlere kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, destekleme ve yetiştirme kursları, web2.0 araçları

Kaynakça

Aldır, Z. (2014). *Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

BEYHAN, N., & Tural, H. (2007). İlköğretim matematik öğretiminde oyunla öğretimin erişiye etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21).

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştirma yöntemleri. *Qualitative research methods]. M. Bütün & SB Demir, Trans.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi*.

Çelik, T. (2020). Perceptions of social studies teacher candidates regarding the process of integrating web 2.0 technologies into their fields. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 875-915.

Dağdelen, S. & Ünal, M. (2017). Matematik Öğrenim ve Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri . Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 14 (1) , 483-510 .

Demircan Fıstıkçı, S. (2019). Öğrencilerin Matematik Öğrenme Düzeylerinin Ardışık Olarak Birbirini Yordama Gücü İle Öğrenme Eksiklerinin İncelenmesi.

Dossey, J. A. (1992). The nature of mathematics: Its role and its influence. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, *39*, 48.

Dursun, Ş. & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından . Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 24 (2) , 0-0 .

ERDEN, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 270-292.

Hersh, R., 1986. Some Proposals for Revising the Philosophy of Mathematics, T.Tymoczko (Ed), New Directions in The Philosophy Of Mathematics, Boston: Brikhauser, 9-28.

Işık, A. , Çiltaş, A. & Bekdemir, M. (2010). MATEMATİK EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ VE ÖNEMİ . Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi , 0 (17) , 174-184.

KARA, A., & ÖZKAN, S. (2016). ORTAOKUL 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, *15*(57), 319-331.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporu Serisi https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar) öğretim programı, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporu Serisi https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı(2021). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporu Serisi https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_18-LGS_2021-yerel_yerlestirme_182140.pdf

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 13-43.

Tatli, Z., Akbulut, H. İ., & Altinisik, D. (2019). Changing Attitudes towards Educational Technology Usage in Classroom: Web 2.0 Tools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *7*(2), 1-19.

Tonbuloğlu, İ., & Tonbuloğlu, B. (2021). *Eğitimde Dijital Dönüşüm Harmanlanmış Öğrenme*.

Topcu, İ., & Ersoy, M. (2019). MEB Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi/Teachers' Views on the Supportive and Training Courses in Turkish Education System. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *10*(3), 61-75.

Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. ve Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin, matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. Eğitim ve Bilim, 35 (155), 131-144

Uğurel, İ. & Moralı, S. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi . Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 28 (3) , 75-98 .

Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2002*(23), 275-281.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Problem Kurma İle İlgili Görüşleri

Tuğba Şengül Akdemir — Dokuz Eylül Üniversitesi

Elif Türnüklü — Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitimi alanında yer alan önemli konulardan biri problem kurmadır. MEB (2013) tarafından hazırlanan öğretim planında problem çözme basamaklarını açıklanırken son basamakta 'çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurma'ya yer verilmiştir. Buradan da öğretim planında yer alan her problem çözme kazanımlarının aynı zamanda da bir problem kurma kazanımını içerdiğini anlamaktayız.

Problem kurma, verilen bir durum hakkında incelenecek ya da keşfedilecek soruları ve yeni problemler üretmeyi içerir (Akay, 2006). Alan yazındaki problem kurma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genelde öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin problem kurmalarına ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır (Işık ve Kar, 2012; Korkmaz ve Gür, 2006; Türnüklü, Aydoğdu ve Ergin, 2017; Çetinkaya ve Soybaş, 2018).

Problem kurma sürecinde, öğrencinin problem kurmasının yanı sıra öğretmenin de problem kurma sürecini etkili bir şekilde yürütmesi önemlidir. Ayrıca alan yazında ortaokul matematik öğretmenlerinin problem kurma sürecini yürütmeleri ile ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada problem kurma süreci, öğretmen perspektifinden ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu sayede literatürdeki problem kurma ile ilgili bu eksikliğin tamamlanacağı ve problem kurma sürecine farklı bir bakış açısı getirileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın araştırma problemi 'Ortaokul matematik öğretmenlerinin problem kurma ile ilgili görüşleri nasıldır?' dır. Bu araştırma problemi ile matematik öğretmenlerinin yaptıkları problem kurma tanımları, öğretim planındaki problem kurmanın yerini hatırlayıp hatırlamadıkları, problem kurmanın matematik dersine ve öğrencilere katkısının neler olduğunu düşündükleri, sınıf içi ve/veya sınıf dışı problem kurma çalışmalarına yer verip vermedikleri ortaya çıkarılmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımından yararlanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmadaki sorulara verilen yanıtları toplamanın amacı, araştırmaya önceden belirlenmiş olan soru kategorilerini sınırlandırmak, öngörüler olmadan diğer insanların bakış açılarını yakalamak ve bunları anlama fırsatı yakalamaktır (Patton, 2014). Öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanan bu sorular, görüşme tekniği ile hazırlanmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Patton'a (2014) göre görüşmede, kişinin bakış açısını mümkün olduğunca tam ve adil olarak belirlemek ve kaydetmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, ortaokul matematik öğretmenleri; çalışma grubunu ise Karaman ilindeki ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması bakımından çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi olarak belirlenecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karaman ilinin Merkez ilçesinden rastgele seçilen 9 ortaokuldaki 30 matematik öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki 30 matematik öğretmeninin 18'i kadın, 12'si ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri toplama sürecinde önce öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlere 4 soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan birincisinde öğretmenlerin problem kurma denilince akıllarına ne geldiği sorulmuş ve bir tanım yapmaları istenilmiştir. İkinci soruda, matematik öğretmenlerine ortaokul öğretim planında problem kurmanın hangi sınıf seviyesinde ve hangi konularda yer aldığını hatırlayıp hatırlamadıkları sorulmuştur. Üçüncü soruda öğretmenlerin, problem kurmanın matematik dersine ve öğrencilere nasıl katkı/katkılar sağladığı sorulmuştur. Son problemde ise öğretmenlerin kendi derslerinde ve/veya ders dışı etkinliklerinde problem kurmaya yer verip vermediği araştırılmış ve öğretmenlerden örnekler istenilmiştir.

Öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlar toplanmış ve her alt probleme verilen yanıtların ortak noktaları göz önünde bulundurularak yanıtlar kategorilendirilmiştir. Bu çalışmanın analizini en doğru şekilde yapabilmek adına nitel araştırma tekniklerinden biri olarak çalışmada kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlenip sistematik, yinelenebilir bir teknik biçiminde tanımlanmıştır (Büyüköztürk, vd. 2009). Görüşmelerden toplanan veriler yazılı hale getirilmiştir. İçerik analizinin ilk aşaması olan

kodlamada, araştırmadan elde edilen bulgular, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlanmıştır. Veriler okunup araştırmanın amacı doğrultusunda önemli olan boyutlar saptanıp kodlar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bölümde Problem Kurma Görüş Formu-1 aracılığıyla toplanan verilerin sonuçları kategorilere ayrılıp aktarılmıştır. Formda bulunan 1. soru yani problem kurmanın tanımına yönelik soruda matematik öğretmenlerinin tanım yaparken 17'sinin soru/ sorundan, 14'ünün çözüm/ stratejiden, 12'sinin günlük yaşamdan, 3'ünün zihinsel becerilerden, 3'ünün matematiksel ilişkilendirme/ terminolojiden bahsettiği, 2'sininse problem kurmayı zor bir durum olarak gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın 2. sorusu olan problem kurmanın öğretim planındaki yeriyle ilgili soruya verilen yanıtların sınıf seviyesi bazlı incelenmesinde öğretmenlerin 15'inin her sınıf seviyesinde, 14'ünün bir/ birkaç sınıf seviyesinde, 1'ininse hiçbir sınıf seviyesinde yanıtını verdiği görülmüştür. Formdaki 2. soru olan problem kurmanın öğretim planındaki yeriyle ilgili soruya verilen yanıtların öğrenme alanı bazlı kategorilendirmesinde öğretmenlerin 19'unun Sayılar ve İşlemler, 1'inin Olasılık, 15'inin Cebir, 1'inin Geometri ve Ölçme öğrenme alanından bahsettikleri saptanmıştır. Araştırmadaki 3. soru olan problem kurmanın öğrencilere ve matematik dersine katkısıyla ilgili soruda öğretmenlerin 18'inin zihinsel beceriyi geliştirdiğini, 10'unun problem çözmeye katkı sağladığını, 5'inde günlük hayat/ somutlaştırma becerilerini geliştirdiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden 1'i katkısının büyük olduğunu söylerken, 1'i de herhangi bir katkısı bulunmadığını söylemiştir. Çalışmanın son sorusunda matematik öğretmelerine problem kurmaya derslerinde ve ders dışı etkinliklerinde yer verip vermedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin 29'unun problem kurmayı ders içi etkinliklerinde kullanırken, 17'sinin ders dışı etkinliklerde problem kurmayı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem kurma, matematik öğretmeni, öğretmen görüşleri.

Kaynakça

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Gazi Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

Çetinkaya, A. ve Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 11*(1), 169-200.

Işık, C. ve Kar, T. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde bölmeye yönelik kurdukları problemlerde hata analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2289-2309.

Korkmaz, E. ve Hülya, GÜR. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 65-74.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: MEB Basımevi. Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed.: Bütün, M. ve Demir, S. B). *Ankara: Pegem Akademi.*

Türnüklü, E., Aydoğdu, M. Z. ve Ergin, A. S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(24), 467-486.

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

Op Art ile Matematiksel Kavramları Keşfetmek

Ruveyda Karaman Dundar Bartın Üniversitesi
Şeymanur Akkaya Bartın Üniversitesi
İrem Dere Bartın Üniversitesi
Nurfizan Erçoban Bartın Üniversitesi
Fadime Açıkgöz Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Optik Art, kısa adıyla Op Art, geometrik şekiller, doğrular ve renkler kullanılarak gözde yanıltma, hareket veya titreşim oluşturan bir görsel sanattır. Matematik derslerinde Op Art etkinlikleri kullanılarak öğrencileri ilgisi uyandırılabilir ve matematik ile sanatın ilişkili olduğu olduğu gösterilebilir (Brewer, 1999; Heskett, 2007; Mercat, Filho, & El-Demerdash, 2017). Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Op Art tasarımları yaparak çeşitli matematiksel kavramları bir sanat eseri üzerinde keşfetmelerini ve uygulayabilmelerini sağlamaktır. Çalışma kapsamında öğrencilerden ünlü Op Art sanatçıları tarafından tasarlanmış şekilleri tekrar tasarlamaları ve tasarımlarındaki matematiksel ilişkileri belirlemeleri istenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmaya, ortaokula devam eden ve gönüllü olarak seçilen yaklaşık 20 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013, Yin, 2017). Bu sebeple projeye katılan öğrenciler, hazırlanan Op Art içerikli tasarım etkinliklerini 40-60 dakikalık derslerle okul saatleri dışında yapmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin Op Art tasarımlarında çeşitli matematiksel ve geometrik kavramları keşfettikleri belirlenmiştir. Oran-orantı, simetri, kesişen ve paralel doğrular gibi kavramlar öğrenciler tarafından en çok ifade edilen kavramlardır. Öğrencilerin bu kavramları ifade ederken matematiksel dili kullanmamaları, bunun yerine günlük dilden ifadeleri tercih etmeleri çalışmanın önemli bir bulgusudur. Ayrıca öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalarda ünlü Op art sanatçılarının çalışmalarını tekrar tasarlamaları istenmiştir. Ancak öğrencilerin özgün ve farklı tasarımları da yaptıkları ve bu tasarımlarındaki matematiksel kavramları belirledikleri görülmüştür. Yapılan bu çalışma ile, Op Art etkinlikleri ile öğrencilerin matematiksel kavramları bir sanat eseri üzerinde keşfetmeleri ile beraber yaratıcılık gibi önemli bir 21. yüzyıl becerisini de (MEB, 2018) uygulama fırsatı buldukları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Op Art, geometri, matematiksel dil, matematik ve sanat

Kaynakça

Brewer, E. J. (1999). Geometry and Op art. *Teaching Children Mathematics, 6*(4), 220.

Heskett, E. (2007). *Thinking Outside the Box: An Introspective Look at the Use of Art in Teaching Geometry.* In Senior Honors Theses. 155.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar.)

Mercat, C., Lealdino Filho, P., & El-Demerdash, M. (2017). Creativity and Technology in Mathematics: from Story Telling to Algorithmic with Op'Art. *Acta Didactica Napocensia, 10*(1).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Finansal Okuryazarlık İlişkilendirme İçeriklerinin Karşılaştırılması

Emine Nur Gümüşmadenoğlu — Kırıkkale Üniversitesi

Melike Tural Sönmez — Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde ülke olarak kalkınabilmemiz için tasarruf yapma, kar-zarar durumlarını belirleyebilme, temel bankacılık işlemlerini bilme, vergi hesaplama, kredi ve kredi kartı kullanımı gibi pek çok finansal konuda toplum olarak bilinçlenmemiz gerekmektedir. Uluslararası öğrencileri değerlendiren PISA sınavında ve 2017 yılında güncellenen matematik öğretim programımızın genel amaçları kısmında finansal okuryazarlığa da vurgu yapılmaktadır (Özkale, 2017). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2016b) raporuna göre finansal okuryazarlık, finansal kavramlar ve riskler hakkında bilgi sahibi olup bu bilgiyi finansal konularda etkili karar almada kullanırken gerekli motivasyona ve güvene sahip olmak olarak tanımlamaktadır. Finansal okuryazarlık kavramı ile ilgili çalışmalar OECD ülkelerinde 1990'lı yıllardan itibaren literatürde yer alırken ülkemizde son yıllarda finansal okuryazarlık ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Yiğitbaşı, 2020). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, ortaokul seviyesinde finansal okuryazarlık ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürdeki bu eksiklikten dolayı bu araştırmada MEB ve KOZA yayınları tarafından yayımlanmış 2 adet 5.sınıf matematik ders kitabında yer alan finansal okuryazarlık ilişkilendirme içeriklerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Finansal Okuryazarlık İlişkilendirme içerikleri hangi alt öğrenme alanında ele alınmış? Kitaplar arasında farklılık gösteriyor mu? Bu problemlerin kitapta yer alan tüm soru sayısına oranı birbirine benzer mi?

Kitapta yer alan finansal okuryazarlık ilişkilendirmeli problemler,

2. PISA matematiksel okuryazarlık düzeylerine göre hangi seviyelerdedir? Bu durum kitaplara göre farklılık gösteriyor mu?
3. PISA finansal okuryazarlık içerik alanına göre dağılım nasıldır? Bu durum kitaplara göre farklılık gösteriyor mu?
4. PISA finansal okuryazarlık bağlam alanına göre dağılım nasıldır? Bu durum kitaplara göre farklılık gösteriyor mu?

Yöntem

Nitel olan bu araştırmada MEB ve KOZA yayınları tarafından yayımlanan iki tane beşinci sınıf matematik ders kitabının incelenmesi için doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018), "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. " ifadeleri ile doküman incelemesini açıklamaktadır. Araştırmada da yazılı materyal olan beşinci sınıf matematik ders kitapları inceleneceğinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde Talim Terbiye Kurulu tarafından okutulması onaylanmış iki beşinci sınıf matematik ders kitabında yer alan finansal bağlamdaki problem, soru ve etkinlikler belirlenmiştir. Verilerin güvenirliği için finansal okuryazarlık ve matematik öğretiminde ilişkilendirme içeriğinde dersler almış 6 matematik eğitmeni 3'erli gruplar oluşturarak soruları analiz etmiştir. Soruların analizinde bazılarının finansal içerikte olmasına rağmen finansal okuryazarlığı destekleyecek nitelikte olmadığı görülmüştür. Bu nedenle analize finansal içerikte olup finansal okuryazarlığı destekleyebilecek nitelikte ve desteklemeyecek nitelikte şeklinde 2 kategoride analize devam edilmiştir.

Veri analizi sürecinde belirlenen soruların ilk olarak hangi alt öğrenme alanında yer aldığı tespit edilecektir. Daha sonra PISA'nın yayımladığı 6 tane matematiksel okuryazarlık düzeylerine göre sorular kodlanacaktır. En son olarak da PISA sınavında finansal okuryazarlık kavramının değerlendirdiği iki ana başlığın alt başlıklarına göre sorular kodlanacaktır. Bu ana başlıklar içerik ve bağlam başlıklarıdır. Bu ana başlıklarda dörder tane alt başlıktan oluşmaktadır. İlk ana başlık olan

içerik başlığı; para piyasa işlemleri, finansal planlama ve yönetme, risk ve getiri, finansal koşullar dört alt başlığından oluşmaktadır. İkici ana başlık olan bağlam başlığı ise; eğitim ve iş, ev ve aile, bireysel, toplumsal dört alt başlığından oluşmaktadır (Sönmez, 2016). Gerekli kodlamalar yapıldıktan sonra kitaplar arasında kıyaslamalar yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

MEB tarafından yayımlanan beşinci sınıf matematik ders kitabında 28 tane finansal okuryazarlık kavramına hizmet eden soru yer alırken 7 tane de sadece bağlam kısmında finansal okuryazarlık kavramının yer aldığı soru tespit edilmiştir. KOZA yayınları tarafından yayımlanan beşinci sınıf matematik ders kitabında ise 6 tane finansal okuryazarlık kavramına hizmet eden soru yer alırken 34 tane de sadece bağlam kısmında finansal okuryazarlık kavramın yer aldığı soru tespit edilmiştir. Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan sorular içerisinden araştırmada incelenecek soruların belirlenmesi sonucunda KOZA yayınlarında sadece bağlam kısmında finansal okuryazarlık kavramının yer aldığı sorular daha fazla iken MEB tarafından yayımlanan kitapta ise finansal okuryazarlık kavramına hizmet eden soru sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Detaylı analiz sonuçları bildiride sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Finansal Okuryazarlık, PISA, Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitabı, Matematik Öğretim Programı

Kaynakça

OECD (2016b), “PISA 2015 financial literacy framework”, in PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy, OECD Publishing, Paris.

Özkale, A., & Erdoğan, E. Ö. (2017). Financial literacy and its status in the mathematics curriculums of Turkey Finansal okuryazarlık ve Türkiye matematik öğretim programlarındaki konumu. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 4869-4883.

Tural Sönmez, M. (2016). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Etkinlikleriyle Matematikselleştirme Süreçlerinin Ve Finansal Okuryazarlıklarının İncelenmesi (Yayınanmamış Doktara Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yiğitbaş, Ş. , Temeloğlu, E. & Şimşek, A. (2020). Ortaöğretim Çağındaki Gençlerde Finansal Eğitimin Finansal Okuryazarlık Üzerindeki Etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı, 411-432.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgileri İle Matematiksel Modellemeye Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi.

Murat Bayram Güven
Erciyes Üniversitesi

Sevim Sevgi
Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Düşünmeyi öğrenen, yaratıcı düşünceler üretebilen, karşılaştığı problemlere etkili çözümler üreten ve öğrendiklerini günlük hayata aktarabilen bireylerin yetiştirilmesinde matematiğin önemi oldukça fazladır (Tutak ve Güder, 2014). Matematiği öğrenmenin önemli nedenlerinden biri de genelleme yapabilmeyi öğrenmekten geçer (Kertil, 2008). Modelleme matematiğin bilimsel olarak bilgi üretme yoludur.

Doerr ve Lesh'e (2003) göre model kavramı, karmaşık sistemler ile yapıları yorumlamak ve anlamak için zihinde yer alan kavramsal yapılarla bu yapıların dış temsillerinin tamamını ifade eder. Modelleme, problemleri yorumlama, tanımlama, açıklama ya da oluşturma sürecinde problem durumlarını zihinde koordine etme, sistemleştirme, düzenleme ve organize edip bir örüntü bulma; zihinde farklı şemalar ile modeller kullanarak oluşturma sürecidir. Cobb, Gravemeijer ve Stephan'a (2002) göre modeller sınıf ortamındaki öğrencilerin informel eylemleri sonucunda meydana gelir. Öğrenme süreci boyunca gözlemlenmesi gereken önemli gelişmelerden birisi, gerçek hayatta var olan problem durumlarının modellerinden matematiksel modellere geçiştir. Matematiksel modelleme günlük hayatta karşılaştığımız durumların matematik dili ile ifadesidir.

Matematiksel modelleme boyunca matematiğin dışında bir konu ele alınır, bu konu matematik diline dönüştürülür, bu sayede matematiksel teknikler esas konuyu aydınlatmak için kullanılabilir. Bu açıdan modelleme çok yönlü problem çözme sürecini içinde barındırır (Niss ve Blum, 1991). Niss'e (1998) göre matematiksel modelleme, gerçek hayat durumlarının, beklentilerinin birazını temsil etmek üzere seçilmiş bir ya da birden çok matematiksel oluşumlar ile aralarındaki ilişkilerin bir araya getirilmiş halidir.

Son zamanlarda matematiksel modellemenin matematikteki önemi National Council of Teachers of Mathematics (2000) ve çok sayıda matematik eğitimcisi tarafından ifade edilmektedir (Kertil, 2008). Dünyada yaşanan gelişmeler ve değişimler karşısında matematiksel düşünme becerisine sahip, matematiği modelleme ve problem çözmede kullanabilen öğrenenlere daha fazla ihtiyaç vardır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018). İhtiyacın karşılanması için öğrenenlerin matematik becerilerinin geliştirilmesi ve çağa ayak uydurması gerekmektedir.

Matematiksel modelleme ile ilgili alan yazın incelendiğinde, araştırmalar genellikle üniversite ve lise öğrencileri ile yapılmıştır (Blomhoj ve Kjeldsen 2007; Çakmak-Gürel ve Işık, 2018; Erbaş, 2014; Lingefjärd, 2007; Schwarz ve Kaiser 2007). Bu araştırmalarda matematiksel modellemenin matematik eğitiminde önemi birçok defa vurgulanmasına rağmen, matematiksel modellemenin okullarda nasıl uygulanacağı ile ilgili çalışmalara nadiren rastlanmaktadır (Burkhardt, 2006; Henn, 2007; Maaβ, 2005).

Öğrencilerin matematiksel modelleme konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için gerekli olan uygulamaları etkili şekilde yapabilen ve bu konuda yeterli düzeyde bilgi, beceri, tutum ve inancı barındıran öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Lesh ve Doerr, 2003). Matematiksel modellemenin başarılı bir şekilde öğrenciler tarafından öğrenilmesi büyük oranda öğretmenin yeteneklerine endekslidir (Niss, Blum ve Galbraith, 2007).

Bilgisayar teknolojisi, öğrenme-öğretme ortamlarını olumlu açıdan çeşitlendirebilecek potansiyele sahiptir. Bilgisayar, matematik sınıflarında öğrenme aracı olarak kullanılırsa öğrenme-öğretme ortamlarını daha üst düzeye taşıyabilir. Bu bakış açısı doğrultusunda bilgisayar destekli matematik öğretimi yapılan yerde öğrenciler sunulan yazılımları etkin ve işbirliği ile kullanır, problemleri kademe kademe çözer, dönütler alarak yanlışlarını kavrar. Bu bağlamda bilgisayar, öğrencinin bilgi ve becerilerini öne çıkaran bir köprüdür (MEB, 2006). Baki (2002) bilgisayarların yorum yapma, model kurma, analiz ile genelleme yapabilme gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirmek için kullanılması, öğrencilerin anlamlı ve işlevsel matematik öğrenmelerinin daha rahat olacağını vurgulamış, teknolojinin sunduğu yeni bakışların, denemelerin, sınamaların ve araştırma kolaylıklarının matematiğin içeriğini ve uğraş alanlarını genişlettiğini söylemiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin teknolojik-pedagojik alan bilgileri ile matematiksel modellemeye yönelik görüşleri ve yeterliklerinin incelenmesine yönelik nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Kayseri ili merkez ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet veya özel kurumlarda ortaokul öğretim düzeylerinde görev yapmakta olan toplam 60 ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılardan 41'i kadın ve 19'u erkek öğretmenden oluşmaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin genel teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Övez ve Akyüz'ün (2013) geliştirdikleri Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (TPABÖ) kullanılmıştır, bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = 0{,}941$ olarak hesaplanmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin modeller ve modelleme ile ilgili görüşleri ise Güneş, Gülçiçek ve Bağcı (2004), tarafından geliştirilen ölçek yardımıyla belirlenmiştir, bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha = 0{,}893$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekler matematik öğretmenlerine 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Google Form üzerinden elektronik olarak uygulanmıştır.
Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin bilgi ve algıları cinsiyet, öğrenim düzeyi ve matematiksel modelleme eğitimine katılım değişkenlerinde incelenmiştir. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin, matematik öğretimi bilgisi, modeller ve modelleme ile ilgili bilgisi, matematik alan bilgisi, teknoloji bilgisi ve matematik öğretimine teknoloji entegrasyonu bilgisi bileşenlerindeki durumlarını incelemek ve mesleki deneyimleriyle karşılaştırma yapmak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuç

Matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin bilgi ve algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Modelleme ile ilgili modellerin ve öğelerin matematiksel modelleme arzusunun kalıcılığına katkıda bulunduğunu, öğelerin ortak tutarlı davranışlar gösterdiğini ve benzer öğe çiftlerinin performansları karşılaştırılabilir bir şekilde tahmin ettiğini doğrular. Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin teknolojik-pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre eğitim teknolojisini kullanmaya daha yatkın oldukları ve algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Derslerinde matematiksel modellemeyi kullanan öğretmenlerin teknolojik-pedagojik alan bilgisi ortalaması yüksek olanlardır ve bu farklılık anlamlıdır. Mesleki deneyim, devlet ve özel okul, mezuniyet durumu, öğrenim düzeyi ve çalıştığı ilçe değişkenlerine göre matematik öğretmenlerinin hem matematiksel modellemeye ilişkin bilgi ve algıları hem de teknolojik pedagojik alan bilgi ve algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son görev yapılan okuldaki çalışma süresinde matematiksel modellemeye ilişkin bilgi ve algılarda anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşma 1-5 yıl arasında görev yapanlarla 16-20 yıl arasında görev yapanlarda görülmüştür. En yüksek ortalama 16-20 yıl arasında görev yapanlarda çıkmıştır. Bunun anlamı son görev yapılan okuldaki çalışma süresi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin matematiksel modellemeye daha yatkın oldukları ve algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin matematiksel modellemeye ilişkin bilgi ve algıları ile teknolojik-pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanan hizmet içi eğitimler ile matematiksel modelleme farkındalıkları ve bilgi düzeylerinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, modelleme yeterliği, modelleme, teknolojik-pedagojik alan bilgisi, matematik öğretmeni.

Kaynakça

Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik*. BİTAV-Ceren Yayın Dağıtım, İstanbul.

Blomhoj, M. & Kjeldsen, T. (2007). Learning the integral concept through mathematical modelling. In CERME 5–Proceedings of the fourth congress of the European Society for Research in Mathematics Education (pp. 2070-2079).

Blum, W. & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, application, and links to other subjects-state, trends, and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics, 22*(1), 37-68.

Burkhardt, H. (2006). Modelling in Mathematics Classrooms: reflections on past developments and the future. *ZDM, 38*(2), 178-195.

Çakmak-Gürel, Z., & Işık, A.,(2018). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modellemeye İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(3), 85-103.

Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. Tubitak Yayınları.

Gravemeijer, K. & Stephan, M. (2002). Emergent models as an instructional design heuristic. In Gravemeijer, K., Lehrer, R., Oers, B. & Verschaffel, L. (Eds.).Symbolizing, Modeling and Tool Use in Mathematics Education, 145-169. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

Güneş, B., Gülçiçek, Ç., & Bağcı N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1.

Henn, H. W. (2007). Modelling pedagogy overview. In *Modelling and applications in mathematics education* (pp. 321-324). Springer, Boston, MA.

Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.

Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching (*pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lingefjärd, T. (2007). Mathematical modelling in teacher education—Necessity or unnecessarily. *In Modelling and applications in mathematics education* (pp. 333-340). Springer, Boston, MA.

Maaß, K. (2005). Barriers and opportunities for the integration of modeling in mathematics classes: results of an empirical study. *Teaching Mathematics and Its Applications, 24*(2- 3), 61-74.

MEB (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2006). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.

NCTM (2001). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). How to replace the word problems. In W. Blum, P. Galbraith, H-W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (pp. 3-32). New York: Springer.

Övez, F. T. D., & Akyüz, G. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yapılarının modellenmesi. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 321-334.

Tutak, T. & Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi . Turkish *Journal of Educational Studies , 1(*1) , 0-0 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34150/377625 adresinden alınmıştır.

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

Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Cebir Kazanımlarının Çoklu Temsiller Bağlamında İncelenmesi

İlknur Şahin

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Cebir öğrenme alanında birçok temsil türü ile gösterim sağlanabildiği için ortaokul meb kitaplarında sınıf içi ve sınıf dışı yapılan faliyetlerde kullanılan çoklu temsillerin araştırılması amaçlanmıştır.Cebir öğrenme alanının matematiksel becerileri temsil etme gücünün ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır

Ortaokul matematik ders kitaplarının cebirsel faaliyetlerinde kullanılan çoklu temsiller sınıf içi ve dışı faaliyetler kapsamında nasıl dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan cebirsel faaliyetlerin araştırılması kapsamında döküman incemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman incelemesi araştırmacının katılımcı ile karşı karşıya gelmediği etkileşimin olmadığı nitel bir veri toplama yöntemidir. Bu çalışmada matematik ders kitapları ve matematikte kullanılan temsiller dikkate alınarak incelenmiştir.Bu araştırmada MEB komisyonu tarafından hazırlanan 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan ortaokul matematik ders kitapları incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen cebirsel faaliyetlerde kullanılan çoklu temsiller incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre 424 faaliyetde kullanılan temsillerin %62,5 cebirsel, %15,1'i sözel, %5,7'si model, %6,5'i tablo ,%8,3'ü grafik, %1,8'i gerçek yaşam durumlarıdır. Ortaokul matematik ders kitapları cebir kazanımlarında yer verilen faaliyetlerde kullanılan temsillerin analiz edildiği bu çalışma incelenen ders kitapları ve kullanılan veri analiz yöntemleri ile sınırlıdır. Araştırma bulgularına göre ders kitapları cebir kazanımlarında en çok cebirsel ve sözel temsiller kullanılmıştır. Model, tablo, grafik temsillerine 6. Ve 7. Sınıf ders kitaplarında çok az oranlarda ya da hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Genel olarak gerçek yaşam durumu temsiline ise her sınıf düzeyinde de çok az yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Cebir , Çoklu temsiller , Ortaokul matematik ders kitabı

Kaynakça

Adu-Gyamfi, K. (2000). *External Multiple Representations in Mathematics Teaching.* Unpublished master's thesis. North Carolina State University, USA.

Incikabi, S. (2017). Çoklu temsiller ve matematik öğretimi: Ders kitapları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *6*(1), 66-81.

KILIÇOĞLU, E. Ortaokul Cebirsel Faaliyetlerde Matematiksel Süreç Standartlarının Kullanım Durumu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 137-166.

Delice, A., & Sevimli, E. (2010). Öğretmen adaylarının çoklu temsil kullanma becerilerinin problem çözme başarıları yönüyle incelenmesi: Belirli integral örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice. 10 (1),* 111-149.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) matematik dersi Prain, V. & Waldrip, B. (2010). Representing Science Literacies: An Introduction. *Research in Science Education, 40,* 1-3. öğretim programı. Ankara.

Kesirlerde Toplama İşleminde Kavram Yanılgılarının Belirlenmesine Yönelik Tahmini Öğrenme Yol Haritasının Oluşturulması

Betül Çelik — Hacettepe Üniversitesi
Tuğçem Eroğlu — Hacettepe Üniversitesi
Mustafa Karataş — Hacettepe Üniversitesi
Bahadır Yıldız — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kavram, "bir nesnenin veya düşüncenin ortak özelliklerini içine alarak ortak bir isim altında toplayan genel tasarım" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Matematik literatüründe sıkça sözü edilen kavram, bazı kaynaklarda nesnelerin ya da olayların ortak özelliklerini kapsayan soyut ve genel fikir olarak ifade edilmektedir (Ubuz, 1999).

Matematik ardışık ve yığılmalı bir bilim dalı olduğu için herhangi bir kavram, onun ön şartı durumundaki diğer kavramlar kazanılmadan verilemez (Alkan ve Altun, 1998). Gerek matematik kavramlarının ilişkili olmasından dolayı gerekse öğrencilerin öğretmenin anlattıklarına farklı anlamlar yükleyerek kendi çıkarımlarıyla hareket etmesinden dolayı, öğrenme sürecinde öğrenciler yanlışlar yapabilmekte ve bu yanlışların bazıları ise kavram yanılgılarına dönüşmektedir. Bu anlamda kavramsal öğrenmenin önündeki en büyük engellerden birinin kavram yanılgıları olduğu söylenebilir (Yenilmez ve Yaşa, 2008). Kavram yanılgısı; "kişisel deneyimlerin sonucu olarak bilimsel gerçeklere ters düşen ve bilim tarafından doğrulanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyen bilgiler" olarak ifade edilir (Baki, 2018: 382). Kavram yanılgısı, literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalardan bazıları; hatalı fikirler (Fisher, 1983), olgunlaşmamış kavramlar (Hashweh, 1988), gerçeğin kişisel modeli (Champagne, Gustone and Klopfer, 1985), anlık akıl yürütme (Viennot, 1979), yanlış uygulama (Elby, 2001) bir konuda uzmanların üzerinde hemfikir oldukları konudan uzak kalan algı ya da kavrama (Ubuz, 1999; Zembat, 2008) şeklindedir.

Matematiğin en soyut ve en zor anlaşılan konularından bir tanesi ise birçok kavramı içinde barındıran ve hemen anlaşılamayan kesir kavramıdır (Aksu 1997; Booker 1998; Brown and Quinn, 2006; Dorgan, 1994; Hartung, 1958). Kesirlerin kavramsal zenginliği ve karmaşıklığından dolayı matematik derslerinde öğretimi dikkat ister.

Ball ve Cohen (1999) matematik öğretim bilgisi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanıp öğretimlerinde bunları kullanmalarının profesyonel gelişimi desteklediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin öğrenmesine odaklanarak bu süreçte hangi yolları takip ettiklerini anlamlandırmaya olanak sağlayan bu kavram ilk olarak 1995 yılında, Tahmini Öğrenme Yol Haritası [TÖYH] (Hypothetical Learning Trajectory [HLT]) terimini kullanan Simon ile matematik eğitimi alan yazınına girmiştir. Öğrenme ilerleyişi olarak ele alınan kavram, uygun öğretimle temel bilimsel kavramlara, açıklamalara ve ilgili bilimsel uygulamalara dair öğrencinin anlamasının ve bunları kullanma yeteneğinin zamanla nasıl geliştiği ve nasıl daha sofistike hale geldiğine dair deneysel tabanlı ve test edilebilir hipotezler şeklinde tanımlanmıştır (Corcoran, Mosher and Rogat, 2009). Clements ve Sarama (2004) öğrenme yol haritalarının özel bir matematik alanında çocukların düşünme ve öğrenmesine ait betimlemeler ve bununla ilgili olan, çocukların söz konusu matematik alanındaki öğretim amaçlarını edinmesini destekleme maksadıyla oluşturulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çocukların düşünme seviyelerindeki gelişim boyunca ilerlemeleri için varsayılan zihinsel süreç ya da eylemlere tabi olmaları amacıyla tasarlanan öğretim etkinlik dizileri aracılığıyla tahmini bir rotanın betimlendiğini vurgulamışlardır (Clements and Sarama, 2004).

Bu çalışmanın amacı, altıncı sınıf kesirlerde toplama işlemine yönelik alan yazında mevcut kavram yanılgılarının analiz edilip kesirlerde toplama işlemine yönelik tahmini öğrenme yol haritası oluşturulmasıdır. Bu çerçevede, bu çalışmanın problem durumu, altıncı sınıf kesirlerde toplama işlemine yönelik kavram yanılgılarının belirlenebilmesi için tahmini yol haritasının belirlenmesidir. Bu yol haritasının belirlenmesinde araştırılacak alt problemler ise aşağıdaki şekildedir:

- Altıncı sınıf kesirlerde toplama işlemine yönelik yapılan çalışmalarda hangi kavram yanılgıları tespit edilmiştir?
- Altıncı sınıf kesirlerde toplama işlemine yönelik yapılan çalışmalarda tespit edilen kavram yanılgılarından hangilerine daha sık rastlanmaktadır?
- Altıncı sınıf kesirlerde toplama işlemine yönelik daha sık rastlanılan kavram yanılgıları hangi kazanımları kapsamaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada kavram yanılgılarını kapsayan bir tarama yapılarak üzerinde çalışılacak konu belirleneceği için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi seçilmiştir. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılır. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin and Strauss, 2008). Bu çalışmanın ilk basamağında birinci alt probleme yönelik olarak veri kaynaklarına ulaşılıp kavram yanılgıları tespit edilmiş, daha sonra bu kavram yanılgıları arasından hangilerine daha sık rastlandığı belirlenmiştir. Son olarak bu kavram yanılgılarının hangi kazanımları kapsadığı sunulmuştur.

Bu çalışmada, Türkiye'de ve yurtdışında matematik eğitimi alanında kesirlerde toplama işlemi ile ilgili yayınlanan makale ve tezler incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi, matematik eğitiminde kesirlerde toplama işlemi kavramı üzerine Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Eric ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan makale ve tezlerden oluşmaktadır. Çalışmada ''kesirlerde kavram yanılgısı'', ''kesirlerde toplama işlemi kavram yanılgısı'', ''misconception in fractions'' ve ''misconception about adding fractions'' anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır.

İncelenen çalışmalar neticesinde yeni bir tahmini öğrenme yol haritası oluşturulmuştur. Tahmini öğrenme yol haritasında, kavram yanılgılarının nasıl anlaşılacağı ve sebepleri sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan doküman analizi sonucunda elde edilen veriler içerisinden en sık kavram yanılgılarının rastlandığı konular kesirlerde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinde olduğu ve bunlar arasından ise en çok "Kesirlerde Toplama İşlemi'' ne yönelik olduğu belirlenmiştir. Kesirlerde toplama işlemine yönelik ilköğretim matematik öğretim programı altıncı sınıf kazanımlarına göre kavram yanılgıları üç kademe altında incelenmiştir. Bu kademeler ise ''paydaları eşit olan kesirler'', ''birinin paydası diğerinin paydasının tam katı olan kesirler'' ve ''kesirlerin paydaları arasında ilişki yoksa'' olarak belirlenmiştir. Her kademe de kendi aralarında alt kategorilere bölünmüştür. Alt kategorilerde çoğunlukla rastlanılan kavram yanılgılarından bazıları ''pay ve paydaları kendi aralarında toplama'', ''birinci kesrin payı ile paydasını toplayıp sonucu kesrin payına, ikinci kesrin payı ile paydasını toplayıp sonucu kesrin paydasına eklemek'' ve ''payları eşit kesirlerde, sadece paydaları toplayıp payı aynı bırakma'' olarak tespit edilmiştir. Buna yönelik olarak hazırlanan yol haritasında, her kategoriye ait kavram yanılgılarının nasıl tespit edileceği ve sebeplerinin neler olduğu sunulmuştur. Böylelikle yol haritası tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kesirlerde Toplama İşlemi, Kavram Yanılgısı, Tahmini Öğrenme Yol Haritası

Kaynakça

Aksu, M., (1997). Students performance dealing with fractions. *The Journal of Educational Research,* 90(6), 375-380.

Alkan H., ve Altun M. (1998). Matematik öğretmenliği; *T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları* No: 1072, Açıköğretim Fakültesi Yayınlar No: 59. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Baki, A. (2018). Matematiği öğretme bilgisi. *Pegem Atıf İndeksi,* 001-360. Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Booker, G. (1998). Children's construction of initial fraction concepts. In *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 128-135).

Brown, G. and Quinn, R. (2006). Algebra students' difficulty with fractions: An error analysis. Australian Mathematics Teacher, 62(4), 28-40.

Champagne, A., Gunstone, R., and Klopler, L. (1985) Effective changes ın cognitive structures among physics students. (Edit:L.Pines). New York: Academic Pres.

Cohen, D. K. and Ball, D. L. (1999). Instruction, capacity, and improvement. *Consortium for Policy Research in Education,* Philadelphia.

Corbin, J. and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Corcoran, T. B., Mosher, F. A., and Rogat, A. (2009). Learning progressions in science: An evidence-based approach to reform. *Consortium for Policy Research in Education,* Philadelphia.

Dorgan, K. (1994). What textbooks offer for instruction in fraction concepts. *Teaching Children Mathematics*, *1*(3), 150-155.

Elby, A. (2001). Helping physics students learn how to learn. *American Journal of Physics*, *69*(S1), S54-S64.

Fisher, K. M. (1983). Amino acids and translation: A misconception in biology. In *Proceedings of the international seminar on misconceptions in science and mathematics* (pp. 407-419). Ithaca, NY: Cornell University.Hartung, M. L., (1958). Fractions and related symbolism in elementary school ınstractions. *Elementary School Journal*, 58, 377-384.

Hashweh, M. (1988). "Descriptive studies of students' conceptions in science." *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 121- 134.

Sarama, J., and Clements, D. H. (2004). Building blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*(1), 181-189.

Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for research in mathematics education*, 26(2), 114-145.

Türk Dil Kurumu, T. D. (2018). TDK. Türkçe Sözlük.

Ubuz, B. (1999). 10 ve 11 sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 95–104.

Viennot, L. (1979). "Spontaneous reasoning in elementary dynamics" *European Journal Science Education*, 1, 205-221.

Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.

Zembat, İ. (2008). *Sayıların Farklı Algılanması Sorun Sayılarda Mı, Öğrencilerde Mi, Yoksa Öğretmenlerde Mi? In. M. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Eds.)*, Matematiksel Kavram Yanılgılar ve Çözüm Önerileri (p. 40-60). Ankara: Pegem Akademi.

Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Yedinci Sınıf Cebir Konusunun Öğretiminde Öğrenci Başarısına ve Matematiksel İletişim Becerisine Etkisi

Hüsniye Kesmezoğlu
Erciyes Üniversitesi

Sevim Sevgi
Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Gerçekçi matematik eğitimi (GME)'nin temel felsefesi matematiğin hayatın içinde yer aldığıdır. Sadece teorik olarak kurallar çerçevesinde öğretilen matematiğin öğrenci tarafından anlaşılması ve kullanılması zor olmaktadır. Bu zorlukları aşmak için matematik eğitimi öğrencinin gerçek yaşamında karşılaşabileceği problemler ile başlamalıdır. GME ders, tanım ve formüller ile başlamaz; öğrenme pratik yaşamdan elde edilecek bilgiden teorik bilgiye doğru olmalıdır (Altun, 2006).

Matematiksel iletişim becerisi matematiksel terimler arasında bağ kurabilme ve matematiksel düşünceleri karşıdakine aktarabilme olarak tanımlanmış ve bazı alt becerilere ayrılmıştır. Bu alt beceriler; matematiksel düşünceleri modeller ve şekiller ile ifade edebilme, günlük konuşma dilini matematiksel terimler ile ilişkilendirebilme, matematiksel iletişim faaliyetlerinin önemini fark edebilme şeklindedir (Baykul, 2009).

GME'ye uygun olarak işlenen derslerde öğrencilerin daha aktif olmaları, problemlerin çözümü için arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim halinde olmaları hedeflenmektedir. Böylece matematiksel iletişim becerilerini de geliştirecekleri beklenmektedir. Menanti, Sinaga ve Hasratuddin (2018) GME yönteminin öğrencilerin matematiksel iletişim beceri düşüklüğüne bir çözüm olabileceğini belirtmişlerdir.

Çalışmanın araştırma problemi "Gerçekçi matematik eğitimi yöntemi ile yapılan matematik öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin cebir alanındaki öğrenci başarıları ve matematiksel iletişim becerileri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Yedinci sınıf cebir öğrenme alanında GME yaklaşımına göre tasarlanan dersin öğrencilerin başarıları ve matematiksel iletişim becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmanın verileri nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem ile toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanıp çözümlenmesi ile başlayan ardından bu verileri daha etkili yorumlamak ve çeşitlemek amacıyla nitel verilerin toplandığı açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır (Creswell & Clark, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu'da bir ilin ilçesindeki iki ortaokulda öğrenim gören 28 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ulaşım ve uygulama kolaylığı sağlayan bu yöntem ayrıca zaman, emek ve maliyet kaybını da engellemiş olur (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmacının halen görev yapmakta olduğu A Ortaokulundaki 14 öğrenci deney grubunu oluştururken B Ortaokulundaki 14 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu belirlenirken öğrencilerin aynı düzeyde olmasına ve her iki okulun da sosyo-ekonomik olarak benzer düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmesi ile öğrencilerin birbirlerini etkilemesinin önüne geçildiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Nicel Kısmına Ait Desen

Grup	Ön Testler	Deneysel İşlem	Son Testler
Deney Grubu	Başarı Testi ve Matematiksel İletişim Ölçeği	Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımına Dayalı Öğretim	Başarı Testi ve Matematiksel İletişim Ölçeği
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Mevcut Öğretim Yöntemi	Başarı Testi

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında" 2018 yılında yapılan düzenlemeler incelendiğinde öğretim programının içerisinde; sarmal model yardımıyla matematik konularının daha sistematik bir şekilde düzenlendiği ve yapılandırmacı bir öğretim sisteminin yer aldığı görülmektedir. Burada amacın matematiğin günlük yaşam içerisinde yer aldığı ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca Matematik Dersi Öğretim Programının özel amaçları arasında; öğrencilerin matematiksel kavram ve dili anlayabilmesi, kavramlar arası ilişki kurabilmesi, günlük hayatta kullanabilmesi, matematiksel okuryazarlığın artması yer almıştır (MEB, 2018).

Gerçekçi matematik eğitimi üzerine araştırmalar ülkemizde ve dünyada her geçen gün artmaktadır. Bu araştırmalar, çeşitli sınıf düzeylerini ve matematik konularını kapsamaktadır. Araştırmalarda GME yönteminin matematik başarısı, matematiğe karşı tutum, öğrenme kalıcılığı, yansıtıcı düşünme becerisi, istatistiksel düşünme becerisi, problem çözme becerisi ve görsel matematik okuryazarlığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Alan yazınında ülkemizde GME yönteminin matematiksel iletişim üzerinde etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda GME yönteminin 7. sınıf cebir konusundaki matamatik başarısını olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir. Aynı zamanda GME yöntemiyle işlenen derslerin öğrencilerin matematiksel iletişim becerilerini geliştreceği düşünülmekte olup bu gelişmenin düzeyi incelecektir. Bu araştırma ile alan yazınındaki bu eksiklik giderilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Cebir, Matematik dili, Gerçekçi Matematik Eğitimi

Kaynakça

Alacacı, C. (2016). Gerçekçi Matematik Eğitimi. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (s. 341 - 353). Ankara: Pegem Akademi.

Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Eğitim Fakultesi Dergisi*, 223-238.

Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde Matematik Öğretimi: 6.-8. Sınıflar.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Belen, N. (2018*). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Matematiksel Dilin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ordu: Ordu Üniversitesi].

Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (2. b.). (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Çilingir, E., & Artut, P. (2017). İlkokulda gerçekçi matematik eğitimi ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarısına, görsel matematik okuryazarlığına ve problem çözme tutumlarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *46*(46), 1-19.

Hendrastuti, Z. R., Franita, Y., & Kusumaningrum, B. (2020). Developing math learning kits using RME approach oriented to mathematical connections ability and self-confidence. *The 3rd International Conference on Mathematics and Sciences Education (ICoMSE) 2019* (s. p. 060008). Indonesia: AIP Publishing LLC.

MEB. (2018). *5-8 Matematik Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB Basımevi.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçi Bir Rehber. (P. D. Turan, Çev.)* Ankara: Nober Akademik Yayıncılık.

Menanti, Hasratuddin, & Sinaga, B. (2018). Improve Mathematical Connections Skills with Realistic Mathematics Education Based Learning. *In 3rd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2018)* (s. 29-35). Indonesia: Atlantis Press.

Özkaya, A. (2016*). 5. Sınıf matematik dersinde gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretimin öğrenci başarısına, tutumuna ve matematik öz bildirimine etkisi* [Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi].

Üzel, D. (2007, Nisan). *Gerçekçi Matematik Eğitimi (RME) destekli eğitimin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* [Doktora Tezi, Balıkesir].

Yıldırım, P., & Şimşek, P. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yeliz Özkan Hıdıroğlu

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik ardışık soyutlamalar ve genellemeler sürecinden oluşan bir örüntü ve sistemler birimidir (Yenilmez ve Dereli, 2009). Matematik öğrencilerin pek çok alanda karşılarına çıkacak, insanların öğrenmesi gereken, bugün ve gelecekte hayatlarına yardımcı olacak önemli ve gerekli bir derstir. Matematik dersinde öğrencilere problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme,… gibi bilişsel becerilerin yanında duyuşsal beceriler de kazandırılır. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri beklenen duyuşsal becerilerdendir. Bu nedenle matematik dersine yönelik tutumlar öğrencilerin akademik hayatlarını etkileyebilir. Bloom'un tam öğrenme modeline göre öğrenmeye yönelik ilgi, istek, tutum ve güvenlerinin bileşkesi olarak tanımlanan duyuşsal giriş özellikleri başarının yaklaşık %25'ini açıklamaktadır (Tan, 2006; Tobias, 1991). Kısaca, bireylerin öğrenmeleri arasındaki farklılıkların yaklaşık dörtte biri duyuşsal özelliklerden kaynaklanmaktadır. Bu duyuşsal özellikler tutum, değer, ilgi, beklenti, kaygı, önyargıdan, vb faktörlerden oluşmaktadır. Matematiğe yönelik tutum; matematiği sevip ya da sevmeme, matematiksel etkinliklerle uğraşma, matematikte başarılı olacağına ve matematiğin faydasına olan inançla ilgilidir (Neale, 1969). Öğrencilerin matematiği öğrenmek için çaba harcamasında ve matematiksel kavramları hayatında kullanmasında matematiğe yönelik tutum etkilidir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının zamanında belirlenmesi öğrencilerin gelecekteki akademik hayatlarına büyük katkı sağlayacaktır (Taşdemir, 2009). Bu çalışma kapsamında matematiğe yönelik tutum detaylı olarak incelenecektir. Bu araştırmanın amacı ortaokuldaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek ve bu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda alt problemler

a. Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ne düzeydedir?
b. Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır? şeklindedir.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının belirlendiği ve bu tutumların çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışma nicel araştırmalardan betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli'nin merkez ilçelerindeki (Pamukkale-20484 öğrenci ve Merkezefendi-16556 öğrenci) 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı hesaplama formülü dikkate alınarak 425 öğrenci olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda Denizli'nin merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencilere "Kişisel Bilgi Formu" ve Hacıömeroğlu (2017) tarafından uyarlanan "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmış ve araştırma 470 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çoklu işaretlemeler nedeniyle uygulanan 4 ölçek araştırmadan çıkarılmış ve araştırmada 466 öğrenci verisi SPSS'e kaydedilmiştir. Bu verilerden uç değerler çıkarılmış ve veri analizleri 464 veri üzerinden ilerletilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının belirlenmesi ve cinsiyet, yaş ve sınıf düzeylerine göre matematiğe yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada var olan durum ortaya koyulacaktır. Öğrencilerin; matematiğe yönelik tutumun alt boyutları olan özgüven, değer, mutluluk ve güdülenme düzeyleri belirlenecektir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ölçeğinde en yüksek ve en düşük düzeyde katılım gösterdikleri maddeler ve boyutlar vurgulanacaktır. Ayrıca matematiksel tutumlarının cinsiyet (kız / erkek), yaş (10 yaş / 11 yaş / 12 yaş / 13 yaş / 14 yaş) ve sınıf düzeyi (5.sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf) değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ortaya koyulacaktır. Bu doğrultuda veriler yorumlanacak ve öneriler ortaya koyulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematiğe Yönelik Tutum, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematiğe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research, 5*(9), 84-99. https://doi.org/10.18009/jcer.37546

Neale, D. C. (1969). The role of attitudes in learning mathematics. *Arithmetic Teacher, 16*, 631- 640.

Tan, Ş. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 89-96.

Tobias, S. (1993). *Overcoming math anxiety*. New York: W. W. Norton & Company.

Yenilmez, K. ve Dereli, A. (2009). İlköğretim okullarında matematiğe karşı olumsuz önyargı oluşturan etkenler özet. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *4*(1), 1C0003.

8. Sınıf öğrencilerinin Video Temelli Problemler Yardımı ile Matematiksel Modelleme Becerilerinin Ölçülmesi

Hande Aytemiz

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Zeynep Cakmak Gürel

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada matematik eğitiminde yaşanan yenilikler sonucunda modelleme birçok ülkenin matematik öğretim programında yer almıştır (Güzel & Uğurel, 2010). Yaratıcı düşünmeyi öğrenebilen bireylerin yetiştirilebilmesinde matematiğin önemi büyüktür (Tutak & Güder, 2014). Bunun sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında ortaokul matematik dersi öğretim programını revize ederek öğrencilerin gündelik hayatta matematiği kullanabilen, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak problemlere ve kavramlara farklı bakış açısı geliştirebilen, teknoloji yardımı ile modelleme yapabilen, öz-düzenleme, tahmin edebilme, iletişim gibi becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır (MEB, 2013) (Albayrak, 2017).

Modeller düşünce, nesne ya da problem durumunun görselleştirilmesidir (Gilbert, Boulter & Elmer, 2000). Öğrencilerin alışılmışın dışındaki karmaşık durumları sistemleştirerek, tanımlamaları ve açıklamaları sürecindeki zihinsel haritalarının yansıtılmasıdır (Lesh & Doerr, 2003). Gerçek hayat durumlarının matematiksel bir temsil ile ifade edilmesi matematiksel modellemedir (Çakmak Gürel, 2018).

Gelişen ve değişen teknoloji çağında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak yapılan matematiksel modelleme çalışmaları bulunmaktadır. Modelleme ve dijital teknolojiler her zaman birbirleri ile iç içe bulunmasa da etkileşime girdikleri görülmektedir. Teknolojik gelişmelerin modellemeye eklenebilir olması, bilgi üretimini ve modellemeyi yeniden düzenlenebilir hale getirmesini sağlamaktadır. Dijital teknolojiler öğrencilerin gerçek hayat problemlerini modellerken deneyler ve simülasyonlar yardımı ile zihinsel süreçlerindeki karışıklığın görselleştirme yardımı ile çözümlenmesine yardımcı olmaktadır (Molina Toro, Rendón-Mesa &Villa-Ochoa, 2019).

Yapılan bu araştırma, 8.sınıföğrencilerinin video tabanlı gerçek hayat problemleri yardımı ile matematiksel modelleme becerilerinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorusuna yanıt aranmıştır:

1. Video temelli modelleme durumlarının kullanıldığı ortamlar 8. Sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerini nasıl etkilemektedir?
2. Çalışma kâğıdına yansıtılan modelleme durumlarının kullanıldığı ortamlar 8. Sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme becerilerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada en az iki grubun karşılaştırılmasına izin veren karşılaştırmalı durum çalışması esas alınmıştır (Stake, 2006).

Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcıları Gaziantep ilinde bulunan bir ortaokulun Ortaokulunda 8. Sınıf düzeyinde eğitim gören 60 öğrenci oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 30 tanesi video temelli ortama katılmış; 30 tanesi çalışma kâğıtları ile modelleme durumunun sunulduğu öğrenme ortamına katılmıştır. Katılımcılar matematiksel modelleme uygulamaları ile ilk defa karşılaşmaktadır. Bu nedenle gruplar rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı- Analizi

Bu araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracında gerçek hayat durumlarına ait video ile sunulan 4 modelleme durumunun 8. Sınıf öğrencileri tarafından modellenmesi istenmiştir. Diğer taraftan aynı

modelleme durumlarının çalışma kâğıtlarına bir resmi konularak sunulan 4 modelleme durumunun yine 8. Sınıf öğrencileri tarafından modellenmesi istenmiştir.

Araştırmada 4 adet gerçek hayat durumlarına ait problem kullanılmıştır.

1. Odada bulunan 100 adet balonu bir köpek kaç saniyede patlatır? Matematiksel olarak gösteriniz.
2. Aktif durumda bulunan yanardağ patlamıştır. Buna göre yanardağdan çıkan lavlar Tarata iline ne zaman ulaşır? Matematiksel olarak gösteriniz.
3. Boş kovaya bir hortum bırakılmıştır. Buna göre kova ne kadar sürede dolar? Matematiksel olarak gösteriniz.
4. Gaziantep ilinde yaşayan iki arkadaş buluşacaklardır. Birisi adliyeden diğeri balıklıdan yola çıkacaktır. Bu iki arkadaş ne zaman karşılaşırlar? Matematiksel olarak gösteriniz.

Çözümlerin grupça gerçekleştirildiği ve sınıf ortamında sunulduğu tüm süreç kayıt altına alınmıştır. Böylece öğrencilerin çalışma kâğıtları ve video kayıtları bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde video temelli modelleme durumlarının kullanıldığı ortamlarda öğrencilerin matematiksel modellemenin basitleştirme ve yapılandırma aşamasına yönelik daha gerçekçi yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Soruda verilmeyen değişkenleri belirleyebildikleri ve bu değişkenleri tahmin edebildikleri görülmüştür. Ancak kullanılan dört modelleme durumunda da öğrencilerin doğru matematiksel model oluşturmakta problem yaşamaya devam ettikleri tespit edilmiştir. Model oluşturmaya çalıştıkları fakat oluşturulan matematiksel olarak eksik ya da yanlış olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma kâğıdı ile sunulan modelleme durumlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin basitleştirme ve yapılandırma aşamasında dahi problem yaşadıkları ve matematiksel model oluşturmaya çalışmak yerine matematiksel bir işlem yaparak süreci sonlandırdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı grupların problemin bir çözümü olmadığı, çözüme ulaşmanın imkânsız olduğu sonucuna vardıkları görülmüştür. Sonuç olarak ortaokulda matematiksel modelleme uygulamalarının video ile desteklenmesi öğrencilerin modelleme becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu yaş gruplarında modelleme becerisinin kazandırılması için video kullanımı önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, bilgi ve iletişim teknolojisi, video temelli problem

Kaynakça

Çakmak-Gürel, Z. (2018). *Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinin bilişsel açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gilbert, J.K., Boulter, C.J. & Elmer, R. (2000). Positioning models in science education and indesign and technology education. In J.K. Gilbert & C.J. Boulter (Eds.), *Developing models in science education* (pp. 3–18). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Güzel, E. B.,& Uğurel, I. (2010). Matematik öğretmen adaylarının analiz dersi akademik başarıları ile matematiksel modelleme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 69-90.

Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modelling perspective on mathematics teaching, learning and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: models and modelling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching* (pp. 3-33). Mahwah N. J.:Lawrance Erlbaum Associates Publishers

MEB, (2013a). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Yazar.

Molina-Toro, J. F., Rendón-Mesa, P. A., & Villa-Ochoa, J. (2019). Research trends in digital technologies and modeling in mathematics education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15*(8), em1736.

Stake, R. E. (2006). Multiple case study analysis. New York, NY: The Guilford Press

Tutak & Güder (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 173-190.

3.Sınıf Geometrik Cisimler ve Şekiller Konusu Başarı Testi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Galip Genç — Aydın Adnan Menderes Üni.

Cumali Öksüz — Aydın Adnan Menderes Üni.

Emine Yüce — Aydın Adnan Menderes Üni.

ÖZET

Problem Durumu

Matematiğin en önemli alt öğrenme alanlarından biri olan ve tarihçesi en az sayılar kadar eski olan geometri öğrenme alanı (Akkaya, 2018), günlük hayatımızın bir parçası ve bilinçli ya da bilinçsiz her bireyi ilgilendiren boyutu ile karşımıza çıkmaktadır (Öksüz, 2010). Geometri konusu hem şekiller hem de cisimler konularını içermekte ve öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve dünyayı daha iyi anlayıp tanımalarını sağlamaktadır (Pesen, 2003).

İlkokul (2018) Matematik Öğretim Programına bakıldığında geometri alt öğrenme alanı içinde yer alan geometrik cisimler ve şekiller konusuna ilişkin ilkokul 3. sınıflara yönelik 4 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018). Öğretim programı incelendiğinde geometrik cisimler ve şekiller alt öğrenme alanı 1.sınıftan itibaren ilkokul tüm sınıflarda kazanımlara sahiptir. Bu sebeple geometri öğretiminde uygulanacak yeni yöntem ve tekniklerin başarı üzerinde etkili olup olamayacağını anlamak için geçerli ve güvenilir testlere ihtiyaç vardır. Geliştirilen bu testle yeni yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkililiği test edilebilecek ve alan yazına olduğu gibi uygulamaya da katkıda bulunabilecektir. Bu çalışmada 3. sınıf matematik dersi geometrik cisimler ve şekiller konusu ile ilgili başarı testinin geliştirilmesinde geçerlik ve güvenirlik süreci açıklanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada Baykul (2015) ve Atılgan, Kan ve Doğan (2018) tarafından ifade edilen test geliştirme adımları izlenmiştir:

1. Testin hangi amaçla kullanılacağının belirlenmesi,
2. Testle ölçülecek davranışların saptanması ve belirtke tablosu oluşturulması,
3. Maddelerin yazımı ve gözden geçirilmesi,
4. Denemelik test formunun hazırlanması,
5. Denemelik testin uygulamasının yapılması,
6. Deneme uygulaması cevap kâğıtlarının puanlanması, madde analizi ve maddelerin seçimi,
7. Nihai testin oluşturulması ve istatistiklerinin kestirilmesi.

Çalışma kapsamında, ilkokul üçüncü sınıf matematik ders programı (2018) incelenerek "Geometrik Cisimler ve Şekiller" ile ilgili kazanım listesi çıkarılarak, belirtke tablosu hazırlanmış ve bu tabloya dayalı olarak, 25 çoktan seçmeli madde geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra, test maddeleri kazanım seviyeleri, zorluk düzeyi ve testin görünüş geçerliğine göre teste yerleştirilmiştir. Testin uygulanması için 35 dakikalık bir süre belirlenmiştir. Testin anlaşılabilirliğinin ortaya konulabilmesi bakımından konuyu görmüş olan 4. sınıftan 6 öğrenciye birebir uygulanarak, sesli okuma şeklinde soruları cevaplamaları istenmiş ve buna bağlı maddelerde anlaşılmayan veya az anlaşılan kısımlar üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Testin asıl uygulaması için 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki merkez ilkokullarında (4.sınıf) okuyan 260 öğrenci seçkisiz örnekleme alma yöntemi ile belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Testin sonuçları TAP Analiz programı ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda madde güçlük indeksi 0,19'dan küçük olan 3 soru testten çıkarılmıştır. Bunun yanında testin 22 maddelik halinde yapılan analizlerde 2 maddenin ayırdediciliğinin sınırda olması, testin güvenirliğinin artırılmak istenmesi ve öğretmenlerin sınavlarda daha kolay puanlayabilmesi açısından kapsam geçerliği bağlamında da sorun yaratmayan 2 madde daha testten çıkarılmıştır. Böylece çalışmada kullanılacak 20 tane çoktan seçmeli maddeden oluşan nihai test oluşturulmuştur. Testin güvenirlik analizi sonucu KR-20 değeri 0,64 olarak bulunmuştur. Testin cevaplama süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir. Yapılan geçerlik

ve güvenirlik analizleri sonucunda, test, 3. Sınıf Matematik dersi geometrik cisimler ve şekiller konusunda geçerli ve güvenilir bir test olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlkokul 3. Sınıf, Geometrik Cisimler ve Şekiller, Başarı testi, Geçerlik ve Güvenirlik.

Kaynakça

Akkaya, S. (2018). İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme

alanlarına ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi, (Yayımlanmamış doktora tezi),İnönü Üniversitesi.

Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N.(2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, (Ed: Hakan ATILGAN).Anı.

Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Pegem.

MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.

Öksüz, C. (2010). İlköğretim yedinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin "nokta, doğru ve

düzlem" konularındaki kavram yanılgıları, *İlköğretim Online*, 9(2), 508-525, 2010. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106917

Pesen, C. (2003). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Nobel.

İlkokul Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Araştırmalarında Eğilimler

Canan Polater — Bartın Üniversitesi

Sevgi Kıngır — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenme önemli olsa da, öğretim süreci beraberinde öğrencinin öğrenmesi beklentisini de getirir (Orlando ve Attard, 2015). İyi bir öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenin öğrencilerini tanıması, bulunduğu ortamın ve öğrencilerin kültürel özelliklerini bilmesi, öğretecekleri hakkında derinlemesine bir konu alan bilgisine sahip olması gerekmektedir (Işıksal Bostan ve Osmanoğlu, 2016). Ancak bunları bilmek tek başına etkili bir öğretim için yeterli değildir. Etkili bir öğretim öğretmenin, öğrencilerinin neyi öğrenmesi gerektiğinin farkında olması ve bunları öğrencilerine nasıl öğreteceğini belirlemesiyle gerçekleşebilir. Bu yüzden Shulman (1986) öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Pedagojik alan bilgisi (PAB); öğretmenin müfredat, konu alanı bilgisi ve genel pedagojik bilgiyi harmanlayarak öğrencilere sunma şeklidir (Shulman, 1986). Başka bir deyişle PAB yapısı; içerik ve pedagojinin özel bir karışımını oluşturarak bir konuda uzman olan öğretmeni konu alanı uzmanından ayıran bilgi türüdür (Angeli ve Valanides, 2008). Birçok araştırmacı PAB'ın yapısını farklı bakış açılarıyla açıklayabilmek için modeller geliştirmişlerdir. Ancak başlangıçta geliştirilen modellerde bilgi türlerinin teknolojiyle ilişkisine yer verilmemiştir. Bu yüzden araştırmacılar, Shulman'ın (1986) pedagojik alan bilgisi modelinin teknolojiyle ilişkilendirilerek öğretim alanına uzantısı niteliğinde yeni bir bilgi türü gerektiğini iddia etmişlerdir (Angeli ve Valanides, 2008). Bu yeni bilgi türünü ifade eden teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kavramı, , öğrenme ve öğretme sürecinde üç temel bilgi türünün (teknoloji, pedagoji ve içerik) iç içe geçmesi sonucu oluşmuştur (Mishra ve Koehler, 2006). Angeli ve Valanides (2008) TPAB kavramını Shulman'ın (1986) PAB kavramını zenginleştiren, konuya ilişkin bilgi, pedagoji, öğrenen ve bağlam gibi öğretmenlerin farklı bilgi türleri arasındaki etkileşimden ortaya çıkan bir bilgi bütünü; Chai vd. (2013) ise TPAB kavramını, eğitim teknolojisini sınıf öğretimi ve öğrenimine entegre etmek için sentezlenmiş bilgi formu olarak tanımlamışlardır.

Disiplinlerarası bir alan olan sınıf öğretmenliği, alana teknoloji entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır (Akyıldız ve Altun, 2017). Teknoloji matematik entegrasyonu öğrencinin motivasyon, özyeterlik ve performansını olumlu yönde etkiler. Bunun yanı sıra öğrencilerin hata yapmaktan ve yeniden denemekten çekinmemeleri öğrenme sürecinde etkili bir faktör olarak görülmektedir (Christopoulos vd., 2020; Deng vd., 2020). Teknolojinin matematiğin doğası açısından faydaları; soyut olan matematiği teknoloji kullanarak somutlaştırma, yaşamla ilişkilendirme, eğitim ve öğretim sürecini kolaylaştırmasıdır (Sarı ve Akbaba Altun, 2015). Bu süreçte öğretmenlerin teknolojiye yönelik gelişmeleri yakından takip etmesi ve teknolojiyi öğrenci öğrenmelerine katkıda bulunacak şekilde etkili ve anlamlı kullanmaları, dolayısıyla iyi bir TPAB'larının olması ve gelişimini sağlamaları gerekmektedir (Kaya ve Yılayaz, 2013).

Teknoloji ve matematik öğretiminin bütünleştirilmesi sürecinde TPAB'ın rolü dikkate alındığında öğretmenlerin buna yönelik bilgilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ilkokul matematik eğitiminde TPAB üzerine yapılan çalışmaların yıllarına, yayın türlerine, coğrafi dağılımlarına ve araştırma yöntemlerine göre analizini yapmak ve eğilimleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen çalışmaların coğrafi dağılımı nasıldır?
4. İncelenen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

İlkokul matematik eğitiminde TPAB üzerine yapılan çalışmaların yıllarına, yayın türlerine, coğrafi dağılımlarına ve araştırma yöntemlerine göre analizini yapmayı ve eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada bibliyometrik analiz kullanılacaktır. Çünkü bibliyometrik analiz, veri tabanlarından ulaşılan verilerin kullanılmasıyla istatistiksel ve matematiksel yöntemler yoluyla analiz yapmada (Demir ve Erigüç, 2018) ve anahtar kelimelerin veya terimlerin birlikte

ortaya çıkış analizi (Cheng vd., 2014; Çiftçi vd., 2016) gibi ögeler arasındaki ilişkilere dayalı ağ oluşturmada etkili bir yöntemdir. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada bibliyometrik analiz yöntemi esas alınacaktır.

Uluslararası alanda Web of Science (WoS), ERIC, EBSCO ve Google Scholar sık kullanılan veri tabanlarıdır. Bu çalışmada; araştırmacıların anahtar kelimeler, başlık, yıl gibi araştırma kapsamları belirlemesine ve yayınların bibliyografik veriler üzerinden tarama yapılmasına izin veren kullanıcı odaklı bir arayüze sahip olan WoS tercih edilecektir (Ertoy, Parladır ve Öztürk, 2020). Araştırma verilerine ulaşmak için WoS bilimsel veri tabanında "technological pedagogical content knowledge", "TPACK", "primary school mathematics and TPACK", "TPACK of primary school teachers" gibi anahtar kelimelerle arama gerçekleştirilecektir. Elde edilen verilerin analizinde bibliyometrilk analiz araçlarından biri olan bibliyometrik analiz yapma ve görselleştirmeye yarayan VOSviewer yazılımı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bir alana ait yenilik, eğilim ve değişimin belirlenmesinde, alanın somut olarak kanıtlanamayan olgularının bilimsel açıdan tespitinde, alanın genel yapısını ortaya çıkarmada, yapılacak araştırmalara ve araştırmacılara yol gösterici sonuçlar sunması nedeniyle bibliyometrik analiz yöntemi oldukça önemlidir (Demir ve Çelik, 2020). Bu bağlamda bu araştırmada ilkokul matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi alanında yapılmış çalışmalar belirlenerek bibliyometrik analiz yöntemi ile değerlendirilecektir. Ulaşılan çalışmaların türlere göre dağılımına, yıllara göre dağılımına, coğrafi olarak yayınların dağılımına ve araştırma türlerine göre çalışmaların dağılımına ilişkin farklı açılardan çerçeve oluşturulması, görselleştirilmesi, geniş bir bakış açısıyla sunulması ve eğilimlerin belirlenerek yeni araştırmalar için araştırmacılara yol gösterici sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik pedagojik alan bilgisi, matematik, bibliyometrik analiz

Kaynakça

Akyıldız, S., & Altun, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 318-333.

Angeli, C., & Valanides, N. (2008, March). TPCK in pre-service teacher education: Preparing primary education students to teach with technology. Paper presented at the AERA annual conference, New York.

Chai, C. S. Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2013). A Review of technological pedagogical content knowledge. *Educational Technology & Society, 16*(2), 31-51.

Cheng, B., Wang, M., Mørch, A. I., Chen, N. S., & Spector, J. M. (2014). Research on e-learning in the workplace 2000–2012: A bibliometric analysis of the literature. *Educational Research Review, 11*, 56-72.

Christopoulos, A., Kajasilta, H., Salakoski, T., & Laakso, M., J. (2020). Limits and virtues of educational technology in elementary school mathematics. *Journal of Educational Technology Systems, 49*, 59–81.

Çiftçi, Ş. K., Danişman, Ş., Yalçın, M., Tosuntaş, Ş. B., Ay, Y., Sölpük, N., & Karadağ, E. (2016). Map of scientific publication in the field of educational sciences and teacher education in Turkey: A bibliometric study. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*, 1097-1123.

Demir, E. & Çelik, M. (2020). Fen bilimleri öğretim programları alanındaki bilimsel çalışmaların bibliyometrik profili. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Egitimi*, 5(2), 131-182.

Demir, H., & Erigüç, G. (2018). Bibliyometrik bir analiz ile yönetim düşünce sisteminin incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi*, *5*(2),91-114.

Deng, L., Wu, S., Chen, Y., & Peng, Z. (2020). Digital game-based learning in a Shanghai primary-school mathematics class: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(3), 1-9.

Ertoy, M., Parladır, H. S., & Öztürk, T. (2020). Sosyoloji: Kavramlar, temalar, yönelimler (Bibliyometrik bir analiz). Hiperlink Yayınları.

Işıksal Bostan, M., & Osmanoğlu, A. (2016). Pedagojik alan bilgisi. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (1. Baskı, ss. 677-699). Pegem Akademi.

Kaya, Z., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(8), 57-83.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A Framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Orlando, J., & Attard, C. (2015). Digital natives come of age: the reality of today's early career teachers using mobile devices to teach mathematics. *Mathematics Education Research Journal, 28*(1). 107-121.

Sarı, M. H., & Akbaba Altun, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(19), 24-49.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*, 4-14.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Açıklayıcı Yazılarının İncelenmesi

Saniye Nur Ergan

Ordu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin açıklayıcı yazmanın bir türü olan mektup yazma durumları çarpma konusu temelinde ele alınmıştır. Amaç, öğrencilerin bir konuyu bilmeyen bir akranına anlatım şekli üzerinden öğrencinin konuya yönelik bakış açısının ve bilgisinin kapsamının incelenebilmesidir. Yazma, matematik alanında nadiren incelenen ve derslere entegre edilmesi zor görülen bir uygulama olmasına karşın öğrencilerin kavrayışlarını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştiren bir etkinliktir. Ayrıca öğrencilerin var olan durumlarının değerlendirilmesinde etkin bir araçtır (Craig, 2011; 2016). Matematiksel yazma, öğretim programlarının yapısında ve uluslararası eğitsel belgelerde (NCTM, 2000) tüm öğretimi kapsayacak şekilde iletişim standartları başlığında "iletişim aracılığıyla matematiksel düşünmeyi güçlendirme ve organize etme, matematiksel fikirlerini arkadaşlarına, öğretmenlerine ve başkalarına açık ve tutarlı bir şekilde aktarabilme, başkalarının matematiksel düşünme ve stratejilerini analiz etme ve değerlendirme ve matematiksel fikirleri açık bir şekilde ifade etmek için matematiksel dili kullanma" gereklilikleri ile vurgulanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin iletişim aracı olarak matematik dersinde yazmayı kullanma durumlarının incelenmesi gerekmektedir. Matematik alanında yazma ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle ortaokul öğrencileri ile yürütülmüş olup ilkokul öğrencilerinin yazılarının özellikleri üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır (Akkuş ve Darendeli, 2020). Mektup yazma yalnızca bilgiye sahip olmakla değil onu iletişim nesnesi haline getirebilmekle ilgili olduğundan araştırmada öğrencilerin matematiksel bir konuyu anlatabilme durumlarının ele alındığı söylenebilir. Açıklayıcı yazılar özellikle bilgi aktarımının hedeflendiği bir tür olup konunun kapsamlı şekilde ele alınması ve örneklerle desteklenmesi, konuya/alana özgü dilin doğru kullanılması gibi birçok bileşeni içermektedir (Casa, Firmender, Cahill vd., 2016). Bu bakımdan elde edilen yazı örnekleri matematiksel dilin doğru kullanımı, çarpma konusunun hangi bileşenleriyle ele alındığı ve açıklamaların özellikleri (kapsamlılık, anlaşılırlık vb.) bu bakımından incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmaya dördüncü sınıfa devam etmekte olan 93 öğrenci dahil edilmiştir. Uygun örnekleme tekniğinin tercih edildiği araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden temel araştırmadır. Bu desen "ne" ve "nasıl" sorularına yanıt vermek üzere tasarlanan araştırmaları ifade etmektedir (Patton, 2014). Bu bakımdan araştırma problemi "Dördüncü sınıf öğrencilerinin açıklayıcı yazılarının özellikleri nelerdir?" şeklide ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin çarpmayı doğrudan çarpım tablosuyla ilişkilendirdiği, konuyu öğretmek için problem örnekleri sunabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazı uzunluğu, doğru kullanılan kelime sayısı vb. sayısal veriler ile çarpma işleminin ele alınma kapsamı bakımından yapılan analiz sonucunda ise uzun yazılan mektupların (kelime ve cümle sayısı bakımından) konuyu daha kapsamlı ele aldıkları görülmüştür. Bu durum, alanyazında var olan yazıların sayısal verileri ile yazının niteliği ile ilişkili olduğu görüşünü desteklemektedir (Hughes, Markelz ve Cozad, 2019). Öğrencilerin yazılarının kapsamına yönelik bulgular ise çarpmanın tanımının yapılma durumu, çarpmanın bileşenlerinin isimlendirilmesi, çarpma işleminin hangi durumlarda kullanılabileceği vb. başlıklar altında sunulmuştur. Öğrencilerin mektup türüne ilişkin yazma durumlarına bakıldığında ise giriş yazma, tarih, yazanın adı gibi ögelere nadiren yer verildiği görülmüştür. Bu durum diğer derslerde edinilen bilgilerin matematik alanına entegre edilmesinde güçlük yaşanmasından kaynaklandığı düşündürmektedir. Yapılacak olan araştırmalarda Türkçe dersinde yazılmış olan mektup örnekleri ile matematiksel bir konuda yazılmış olanlar bu bakımdan karşılaştırılarak ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel yazma, açıklayıcı yazma, sınıf öğretmenliği, iletişim standardı

Kaynakça

Akkuş, R., & Darendeli, D. (2020). Research Trends on Writing-to-Learn in Mathematics in Turkey: between 2005 and 2020. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 2020*(1), 1–13.

Casa, T., Firmender, J., Cahill, J., Cardetti, F., Choppin, J., Cohen, J., & Zawodniak, R. (2016). *Types and Purposes for Elementary Mathematical Writing: Task force recommendations*.

Craig, T. S. (2011). Categorization and analysis of explanatory writing in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *42*(7), 867–878. https://doi.org/10.1080/0020739X.2011.611909

Craig, T. S. (2016). The role of expository writing in mathematical problem solving. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, *20*(1), 57–66. https://doi.org/10.1080/10288457.2016.1147803

Hughes, E. M., Markelz, A. M., & Cozad, L. E. (2019). Evaluating Various Undergraduate Perspectives of Elementary-Level Mathematical Writing. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *17*(5), 1031–1048. https://doi.org/10.1007/s10763-018-9903-1

National Council Of Teachers Of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. In *School Science and Mathematics* (Vol. 47, Issue 8).

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Grafik Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi

Sefa Uyanık — Trakya Üniversitesi
Dilara Elbir — Trabzon Üniversitesi
Zeynep Medine Özmen — Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen dünyamızda bireylerin karşılaştıkları bir durum hakkında yorum yapabilmeleri, bu durumu anlamlandırabilmeleri ve eleştirel bir bakış açısı sergilemeleri önem arz etmektedir. Bu önem beraberinde grafiklere olan ilginin de artmasını getirmektedir. Hayatımızın birçok alanında karşımıza çıkan grafikler istatistik okuryazarlığının da önemli bir parçası olmaktadır (Bannister, Jamar, & Mutegi, 2007; Franklin vd., 2007; Gal, 2002; González, Espinel, & Ainley, 2011). Grafikler karşımıza çıkan verileri analiz etmek, anlamak ve görsel olarak sunabilmemiz için önemli araçlar olarak hayatımızda yer almaktadır (González vd., 2011; Özmen, Güven & Kurak, 2020). Ayrıca grafikler yazılı olarak anlatılmak istenen kavramları karşı tarafa daha etkili bir şekilde iletmemizde de önemli araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bolch & Jacobbe, 2019; Güler & Didiş-Kabar, 2021). Bakıldığı zaman grafikler eğitimde sadece matematik derslerinde değil fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde de yer almakta olup (Aberg-Bengtsson, 1999; Zucker, Staudt & Tinker, 2015), öğrencilerin sosyal ve bilimsel verileri anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır (Shah & Hoeffner, 2002). Ayrıca ülkemiz öğretim programlarında grafiklere verilen önem de giderek artmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; 2013; 2018; Sezgin-Memnun, 2013). Bu önem de beraberinde bireylerin hayatımızda sıkça karşılaştığımız grafiklerin iyi bir okuyucu olmasının gerekliliğini getirmektedir. Bu gereklilik de grafik okuryazarlığı kavramının önemine işaret etmektedir. Grafik okuryazarlığı, günlük hayatımızda karşımıza çıkan grafikleri okuma, yorumlama, karşılaştırma, oluşturma ve değerlendirme becerileri olarak ifade edilmektedir (Özmen vd., 2020; Delport, 2021; Friel, Curcio & Bright, 2001; Fry, 1981; Galesic & Garcia- Retamero, 2011). Bu bağlamda grafiklerin günlük yaşamımızdaki önemi göz önüne alındığında bireylerin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Nitekim bireylerin bu becerileri kazanmaları kendi başına gerçekleşmemekte olup aldıkları eğitim önemli olmaktadır. Bu kapsamda okullarda verilen eğitimde de öğretmenler en önemli unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere grafik okuryazarlığı becerilerini kazandırması için de öncelikli olarak kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bireylerin eğitimine erken yaşlardan itibaren yön veren öğretmenlerin de grafik okuryazarlığının nasıl olduğu merak uyandırmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin grafik okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki probleme cevap aranacaktır:

Ortaokul matematik öğretmenlerinin okuma, yorumlama, oluşturma, karşılaştırma ve değerlendirme yönlerine ilişkin grafik okuryazarlığı becerileri nasıldır?

Yöntem

Öğretmenlerin grafik okuryazarlığı becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Araştırmanın örneklemini devlet okulunda görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri oluşturacaktır. Çalışmanın veri toplama aracını ilgili literatürden destek alınarak geliştirilen grafik okuryazarlığı testi oluşturmaktadır. Oluşturulan bu teste öğretmenlerin grafik okuryazarlığını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Testte yer verilen soruların uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrası gerekli düzenlemeler yapılarak testin son hali oluşturulmuştur. Öğretmenlerin teste yönelik cevapları nitel olarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarında ortaokul matematik öğretmenlerinin grafik okuma becerilerinin yüksek düzeyde, oluşturma becerilerinin orta düzeyde, yorumlama, karşılaştırma ve değerlendirme becerilerinin düşük düzeyde olması beklenmektedir. Bu durumun bir sebebi olarak grafik okumanın diğer becerilere göre üst düzey düşünme becerisi gerektirmediği gösterilebilir. Ayrıca bu beklentide öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumun yanı sıra YÖK tarafından güncellenen lisans ders programlarında olasılık ve istatistik öğretimi dersi 2018 yılından sonra eklendiği görülmektedir (YÖK, 2018). Bu ders içeriğinde de grafik okuryazarlığı ile ilgili becerilerin gelişmesi hedeflenmektedir. Nitekim şu an görev yapmakta olan öğretmenlerin bu dersi almamasının bu becerilerinin yetersiz düzeyde olmasında bir etken olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: grafikler, grafik okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı düzeyleri, ortaokul matematik öğretmenleri

Kaynakça

Åberg-Bengtsson, L. (1999). Dimensions of performance in the interpretation of diagrams, tables, and maps: Some gender differences in the Swedish Scholastic Aptitude Test. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *36*(5), 565-582.

Bannister, V. R. P., Jamar, I., & Mutegi, J. W. (2007). Line graph learning. *Science and Children*, *45*(2), 30.

Bolch, C. A. ve Jacobbe, T. (2019). LOCUS Değerlendirmelerini Kullanarak Grafik Anlama Düzeylerinin İncelenmesi. *Numeracy: Nicel Okuryazarlıkta İlerleme Eğitimi* , *12* (1).

Delport, D. H. (2021). Teaching first-year statistics students with COVID-19 real-world data: Graphs. *Teaching Statistics*, *43*(1), 36-43.

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report*. Alexandria, VA: American Statistical Association.

Friel, S. N., Curcio, F. R., & Bright, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, *32*(2), 124-158.

Fry, E. (1981). Graphical literacy. *Journal of Reading*, *24*(5), 383-389.

Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, *70*(1), 1-51.

Galesic, M., & Garcia-Retamero, R. (2010). Statistical numeracy for health: A cross-cultural comparison with probabilistic national samples. *Archives of internal medicine*, *170*(5), 462-468.

Gonzalez, M. T., Espinel, M. C. and Ainley, J. (2011). Teachers' graphical competence. In C. Batanero, G. Burrill, C. Reading and A. Rossman (Eds.) *Teaching statistics in school mathematics-challenges for teaching and teacher education*, A Joint ICMI/IASE study: The 18th ICMI study, (pp.187- 198). Springer.

Güler, H. K., & Kabar, M. G. D. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin İstatistiksel Grafikleri Okuma ve Yorumlama Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(1), 23-52.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009*). İlköğretim matematik dersi 6-8 sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5,6, 7 ve 8 sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özmen, Z. M., Güven, B., & Kurak, Y. (2020). Determining the Graphical Literacy Levels of the 8th Grade Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, *20*(86), 269-292.

Sezgin-Memnun, D. (2013). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi [Examining of line graphic reading and drawing skills of secondary school seventh grade students]. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12), 1153-1167.

Shah, P., & Hoeffner, J. (2002). Review of graph comprehension research: Implications for instruction. *Educational psychology review*, *14*(1), 47-69.

YÖK (2018). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf

Zucker, A., Staudt, C., & Tinker, R. (2015). Teaching graph literacy across the curriculum. *Science Scope*, *38*(6), 19.

The Effects of Group Work on InternationaL Mechanical Engineering Students in a Calculus Lecture: A Discourse Analysis

Şule Şahin

Hitit Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

The study aims to distinguish how group work affects foreign engineering students in a multilingual calculus lecture where the language of instruction is Turkish.

Universities in Turkey encountered a new area of student diversity in mathematics education in the last decade. Furthermore, there is a need for cognitive research to look at individual mathematical thinking to prepare students and instructors for linguistically and culturally diverse populations. There are significant problems in a diverse class. One of them is learners' languages or degree of bilingualism or multilingualism (Edmonds-Wathen, 2019). The second one is the very notion of inequities of students caused by the failure in earlier mathematics education of refugees and minority students.

Well-designed group work is a crucial element in a class to maintain social interaction between students and helps meaningfully learning (Felder, M., & Brent, 1996). Group work is an efficient way to overcome the problems caused by learners' languages and inequalities. Collaboration of students in small groups to achieve an interactive learning-teaching is a group learning method (Johnson, Johnson & Smith, 1998). However, in some group studies, the desired efficiency is not happening for some reasons, e.g., students' negative attitudes towards group work.

Yöntem

Our study tried to investigate how group work affects foreign engineering students using discourse analysis.

The participants were senior 39 students, 26 of them were international students in the mechanical engineering department of the Engineering Faculty. These 39 students all attended Calculus I lectures during the 2021-2022 Fall semester. The whole class was given instructions for two different group work sessions and attended two different group works for the derivative concept. There were 4 or 5 students in the group, including at least two Turkish students. After the first examination, five international students were chosen for the interviews according to their performance in the exam. The students who showed the first and second highest and the lowest performance in the exam were asked to participate. After making revisions to the first interview, the audio-taped semi-structured interview was conducted with the five students who were chosen before. All the five students' interviews were transcribed and coded using discourse analysis. The qualitative data analysis has been done according to the qualitative approach of Miles and Huberman (1994). A one-time interview was also held with Turkish students in the same group as the international students, and discourse analysis was also used to analyze Turkish students' interviews.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Only 48 percent of the students may have a positive attitude toward group work (Phipps et al. l, 2001). Moreover, some common complaints by students are few students taking on a task, irresponsibility, conversion of group work to individual work, ineffective presentation, problems in allocating time to group work outside of class, and disagreement within the groups.

In our study, besides all these, learners' languages or degree of bilingualism or multilingualism was a considerable barrier in group work. Both international and Turkish students showed a negative attitude toward group work. The analyzed written documents show inequities between refugees and minority students. Even other international students who are not refugees showed the same attitude toward group work.

The study's main result is that language fluency in class is a considerable barrier to maintaining a well-organized group work in a mathematics lecture, and teaching Turkish to both international students and refugees must be a crucial step toward a better education.

Anahtar Kelimeler: International Students, Mathematics Education, Group Work, Discourse Analysis

Kaynakça

Edmonds-Wathen, C. (2019). Linguistic methodologies for investigating and representing multiple languages in mathematics education research. Research in Mathematics Education, 21(2), 119–134.

Felder, M., & Brent, R. (1996). Navigating The Bumpy Road To Student-Centered Instruction. College Teaching 44(2): 43-47.

Johnson, D. W., Johnson, R.T. & Smith, K. A. (1991). Active Learning:Cooperation in the College Classroom. Edina, Mn: Interaction Book.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Phipps, M., Phipps, C., Kask, S. & Higgins, S. (2001). University students' perceptions of cooperative learning: ımplications for administrators and ınstructors. Journal Of Experiential Education, 24, 1.

STEM Yaklaşımına Dayalı Matematiksel Modelleme Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına ve Tutumuna Etkisi

Firdevs Yılmaz — Erciyes Üniversitesi

Sevim Sevgi — Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi endüstriyel gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Fen, teknoloji, mühendislik ile matematiğin entegre biçimde öğretimini içermektedir. Eğitim sisteminin bütün kademelerinde kullanım alanları bulunan bütünleşik bir disiplinler arası eğitim yaklaşımıdır (Sanders, 2009). STEM, gelecek nesillerin 21. yüzyıl becerilerini elde etmeleri amacıyla farklı ülkelerin eğitim programları içerisinde yer bulmaktadır. STEM eğitimi, bilimsel gelişme ve ekonomik ilerlemenin sağlanmasında bireylere kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri disiplinler arası yaklaşımla sunar (Lacey ve Wright, 2009).

Roberts'a (2012) göre STEM eğitimi, öğrencilerin çok yönlü ve farklı düşünmelerini sağlayan ve öğrencilerin birçok alanda bilgi sahibi olmalarına ve gelişmelerine imkân veren, farklı disiplinleri birleştirme fırsatı veren bir eğitim sistemidir. Türkiye'deki eğitim sistemi de diğer ülkelerde olduğu gibi, etkili iletişim becerilerine sahip, üreten, bilgiyi günlük hayatta kullanabilen, girişimci, analitik ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Matematiksel okuryazarlık; ulaşılan bilgiyi matematiksel olarak ifade edebilme, matematik dilini kullanabilme, problemi analiz ederek ve anlamlandırarak uygun çözüm adımları üretebilme, matematiksel düşünebilme ve yorum yapabilme gibi bilgi ve becerileri kapsamaktadır (MEB, 2013). Matematik okuryazarlığı "Bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak bugün karşılaştığı ve gelecekte karşılaşacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir." olarak tanımlanmaktadır (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2003). Matematik okuryazarlığını artırmanın en etkili yöntemi öğrencilerin dikkatini çeken farklı bağlamlardan oluşan etkinliklerle çalışmalar yapmalarıdır. Modelleme etkinlikleri, kapsamlı bir alanda farklı bağlantılarla etkileşim sağladığı için öğrenciler modellemeyle ilgilenirken gerçek yaşam ve matematik arasında anlamlı bağlar kurarlar (Swan, Turner, Yoon ve Muller, 2006).

Matematiksel modellemenin STEM eğitimine geçişte bir araç olarak kullanabileceğini gösteren araştırmalar (English, 2015; Kertil ve Gürel, 2016; Doğan, Gürbüz, Çavuş Erdem ve Şahin, 2018) mevcuttur. Öğrencilerin analitik düşünmesini sağlamak, problem çözme, teknolojik bilgi ve becerilerini geliştirmek için disiplinler arası bir geçiş aracı olarak matematiksel modelleme önemlidir.

Modelleme, bir problem durumunda problemi tanımlamak, açıklamak ve zihinde düzenlemek, farklı şema ve modeller kullanmak ve oluşturmak ile ilgili işlemler sürecidir (Lesh ve Doerr, 2003). Matematiksel modelleme yaklaşımında gerçek yaşam problemleri genellikle disiplinler arası problemlerden oluşmaktadır (Marsil, 2013; Pusula, 2010). Bu nedenle, gerçek yaşam uygulamalarını deneyimlemek ve gerçek dünya durumlarını matematiksel olarak modellemek etkili STEM eğitiminin merkezinde yer alır.

21. yüzyıl becerilerine sahip matematik okuryazar bireylerin yetiştirilmesi için yeni yaklaşımları ve becerileri kapsayan çalışmalar, etkinlikler, uygulamalar veya eğitimler yapmak ve aynı zamanda öğretim programına entegre etmek gerekmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle STEM eğitiminin fen ve sınıf öğretmenleri veya öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar da (Cho ve Lee, 2013; Gümüş, 2019; Miller, 2019) mevcuttur fakat matematiksel modellemeyle birlikte yapılan çalışmalara çok az rastlanmaktadır. STEM yaklaşımına dayalı matematiksel modellemeyle yapılan öğretimin öğrencilerin matematik okuryazarlık becerilerine etkisinin ele alındığı çalışmalara ise çok az rastlanmaktadır. Bu bakımdan bu çalışma, öğrencilerin matematik okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi aşamasında STEM bağlamında matematiksel modellemenin etkisinin fark edilmesi açısından ve ortaokul öğrencilerinin Pisa benzeri problemleri daha bilinçli çözebilmesi ve LGS başarısı için de büyük bir önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma, STEM yaklaşımına dayalı matematiksel modelleme etkinlikleriyle yapılan öğretim sürecinin ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığına, tutumuna etkisinin ve STEM eğitimine yönelik ilgi ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemine göre yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Sarıoğlan ilçesi Atatürk Ortaokulu'nda öğrenime devam eden 109 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın kolay yürütülebilmesi maksadıyla örneklem, uygun örnekleme yöntemi ile araştırmacının görev yaptığı okulda derse girdiği sınıflardan seçilmiştir.

Çalışma kapsamında öğrencilere; "Matematik Okuryazarlığı ve Özyeterliği Ölçeği", "Matematik Tutum Ölçeği" ve "STEAM Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçekler Google Formlar ile online olarak uygulanmıştır. Google Formlar giriş kısmında, katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı ve araştırma süreci hakkında gerekli bilgiler verilmiş, gönüllülük esaslı olarak veriler toplanmıştır.

Araştırmada toplanan veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuç

STEM yaklaşımına dayalı matematiksel modelleme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerine farklı bakış açıları kazandırarak 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olmaları hedeflenmektedir. STEM ile modelleme arasında bağ kuran öğrencilerin Pisa sorularına yaklaşımlarının daha anlamlı olması ve LGS başarısını artıracağı düşünülmektedir.

STEM yaklaşımına dayalı matematiksel modelleme etkinliklerinin öğretim sürecinde kullanılmasının öğrenci motivasyonuna, derse olan tutumuna olumlu yönde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre matematik okuryazarlıkları, tutumları ve STEAM tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

STEM etkinliklerinin derslerde kullanılmasında zaman, planlama ve materyal açısından sınırlılıklar bulunmasına rağmen öğrencilerin matematik okuryazarlıklarına, tutumlarına ve STEAM'e yönelik tutumlarına olumlu etkinlerinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: STEM, matematiksel modelleme, matematik okuryazarlığı, matematik tutumu, ortaokul öğrencileri, modelleme etkinlikleri

Kaynakça

Cho, B. & Lee, J. (2013). *The effects of creativity and flow on learning through the STEAM education on elementary school contexts.* Paper presented at the International Conference of Educational Technology, Sejong University, South Korea.

Doğan, M. F., Şahin, S., Çavuş Erdem, Z., & Gürbüz, R. (2018). Öğretmenlerin disiplinlerarası matematiksel modelleme problemi farkındalıklarının incelenmesi, *Uluslararası Matematik ve Matematik Eğitimi Konferansı* (ICMME-2018), Ordu Üniversitesi, 27-29 Haziran 2018, Ordu.

English, L. D. (2015). STEM: Challenges and opportunities for mathematics education. In K. Beswick, T. Muir, & J. Wells (Eds.), *Proceedings of the 39th Conference*.

Gümüş, E. B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik ilgi ve görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 602632) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kertil, M., & Gürel, C. (2016). Mathematical modeling: A bridge to STEM education. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, *4*(1), 44-55.

Lacey, T. A., & Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. *Monthly Labor Review,* 82-109.

Lesh, R., & Doerr, H.M. (2003). Foundations of models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modelling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching* (pp. 3-33). NJ. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Mascil, W. (2013). Sınıf materyalleri. http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/subsets/mascil/ adresinden erişildi.

Miller, J. (2019). STEM Matematiksel düşünceyi desteklemek için ilk yıllarda eğitim: Matematiksel yapıları ve kalıpları tanımlamak için kodlama kullanma. *ZDM Matematik Eğitimi, 51*(6).

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Matematik dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2003). *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, readings, science and problem solving knowledge and skills.* Paris: OECD.

Pusula (2010). Kaynakları. http://www.compass-project.eu/resources.php?ug_preselfl adresinden erişildi.

Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher, 71*(8), 1-4.

Sanders, M. (2009). Stem, stem education, stemmania. *The Technology Teacher*, *68*(4), 2026.

Swan, M., Turner, R., Yoon, C., & Muller, E. (2006). The roles of modelling in learning mathematics. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn ve M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (pp. 275-284). New York: Springer.

Apos Teorisi Aşamalarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Basamakları Kapsamında İncelenmesi

Mustafa Karataş
Hacettepe Üniversitesi

Betül Çelik
Hacettepe Üniversitesi

Nazan Sezen Yüksel
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik öğretim programlarındaki hedeflerin/kazanımların belirlenmesi, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanması için çeşitli taksonomilerin geliştirildiği dikkat çekmektedir. 1956'da Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl tarafından bilişsel hedef düzeyleri sistemli bir şekilde çalışılmış ve hiyerarşik (aşamalı) bir taksonomi oluşturulmuştur (Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R., 1956). Literatürde "Bloom Taksonomisi'' olarak bilinen taksonomi "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" olmak üzere altı temel basamaktan oluşmaktadır. Taksonomideki bu altı kategori somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru hiyerarşik olarak sıralanmıştır ve basamaklar arasında bir hiyerarşi söz konusudur. Yani herhangi bir basamak kendinden bir sonraki basamağın ön koşuludur (Bümen, 2006; Krathwohl, 2002). Ancak bazı durum ve alanlarda alt hedef düzeyine ulaşılmadan bir üst düzey hedefine ulaşılabildiği bazı çalışmalarda belirtilmektedir (Senemoğlu, 2005). Oluşan yeni anlayışlar ve bilgi birikimleri doğrultusunda, öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili değişiklikler kapsamında, orijinal taksonominin yenilenerek, yeni yüzyıla uygun bir yapıya gelmesi gereği doğmuştur (Altun, 2002; Senemoğlu, 2005).

Anderson ve Krathwohl (2001), Bloom Taksonomisi'ndeki taksonomiyi daha modern hâle getirmek için yeni ekleme ve düzenlemeler yapmışlardır. Bu yeni taksonomiyi de "Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi" olarak adlandırmışlardır. Bu yenilemeyi, basamakların adlarını isimden aktif fiillere dönüştürme ve en son iki basamağın sıralamasının yerlerini değiştirerek yapmışlardır. Revize edilmiş taksonomide "Bilgi Boyutu" ve ''Bilişsel Süreç Boyutu'' olarak iki kategoriden oluşmaktadır. Bilişsel süreç boyutu orijinal Bloom Taknomomisi' ndeki hiyerarşik yapıya benzerlik göstermesine rağmen, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi' nde değerlendirme ve sentez basamakları yer değiştirilmiş ve sentez basamağı yaratmak(üretmek) olarak ifade edilmiştir. Bilgi, kavrama, uygulama ve analiz basamağı sırasıyla hatırlamak, anlamak, uygulamak ve analiz etmek olarak adlandırılmıştır. Revize Edilmiş Bloom Taksonomi' nin bilgi boyutu ise olgusal bilgi terimler ve ögeler bilgisini; kavramsal bilgi sınıflama, ilkeler ve kuram bilgisini; işlemsel bilgi özellikle bir alana ait beceri ve yöntem bilgisini; üstbilişsel bilgi ise stratejik bilgiyi içermektedir.

APOS teorisinin temelinde, Piaget'nin bireydeki mantıksal-matematiksel yapıların oluşumunu açıklamak için öne sürdüğü yansıtıcı soyutlama kavramı bulunmaktadır (Dubinsky, 1991). APOS, Piaget' nin yansıtıcı soyutlama hakkında fikirlerini anlama ve bu fikirleri üniversite düzeyindeki matematik bağlamında tekrardan yapılandırma düşüncesiyle geliştirilen, bir kavramın öğrenilme sürecinde zihindeki bilişsel oluşumları ortaya koyan bir teorik çerçevedir (Asiala ve diğerleri, 1996; Dubinsky, 1991). APOS teorisinin hipotezi, matematiksel bilginin, bireyin karşılaştığı problem durumlarını zihinsel eylemler, süreçler ve nesneler oluşturarak ele alması eğilimine ve oluşturduğu bu yapıları problem durumlarından anlam çıkartmak ve problem çözmek için şema halinde organize etmesine bağlı olduğudur (Dubinsky and MacDonald, 2001).

APOS teorisi matematiksel kavramların nasıl öğrenildiğini tarif etmeyi amaçlayan bir çerçevedir. Teoriye göre matematiksel kavramların tanımı ile öğretilmesi aynı şeyler değildir. Öğrenciler matematiksel kavramları anlamlandırırken bazı zihinsel yapılar inşa ederler. APOS teorisi genellikle kavram öğretimi sürecinde bireyin edindiği zihinsel yapılar; eylem, süreç, nesne ve şema olarak isimlendirilir. Bu yapılar aşama olarak da adlandırılabilmektedir. Anlama düzeyi eylem olan bir birey, eylemi yansıttığında ve içsel bir işlem oluşturduğunda, eylemi içselleştirerek süreç düzeyine ulaşır. Süreç düzeyinde olan bir birey, eylemi süreç üzerinde uyguladığında süreci matematiksel bir nesne olarak algılamıştır ve bu duruma sürecin matematiksel bir nesne olarak içerilmesi adı verilir. Şema ise bireyin zihninde eylem, süreç, nesne ve diğer şemaların uyumlu bir koleksiyonudur (Kabael, 2015).

Bu çalışmanın amacı, matematik eğitimi alanında ''Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'' ve ''APOS Teorisi'' ne yönelik alan yazın çalışmaları göz önünde bulundurularak bu taksonomi ile APOS teorisinin bileşenleri arasında bir eşleştirmenin yapılması ve bu sayede okul matematiğinde APOS teorisi uygulamalarında farklı bir bakış açısı oluşturmaktır. Bu eşleştirmenin yapılmasında araştırılacak alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

- Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ile APOS Teorisinin aşamaları arasında nasıl bir eşleşme vardır?
- Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ile APOS Teorisinin aşamaları arasında karşılık bulmayan durumlar var mıdır?

- Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ile APOS Teorisi çerçevesinde eşleştirilen aşamalara ilişkin örnekler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada ‘‘Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi’’ ve ‘‘APOS Teorisi’’ ni kapsayan bir tarama yapılarak taksonomi ve teorinin aşamaları arasında eşleştirme yapılacağı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi seçilmiştir. Doküman analizi yöntemi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analiz edilmesini kapsayan mevcut belgeler ya da kayıtların, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir. Doküman analizi yöntemi, çalışmanın amacına yönelik verilere ulaşmada ve bu verilerden bulguların tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2010). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin and Strauss, 2008). Bu çalışmanın problem ve alt problemlerine yönelik olarak veri kaynaklarına ulaşılıp ‘‘Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi’’ ile ilgili yapılan çalışmalar tespit edilmiş, daha sonra APOS Teorisi’ ile ilgili yapılan çalışmalar belirlenmiştir. Son olarak Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve APOS Teorisi bileşenlerine ilişkin yapılan eşleştirmeler ve oluşturulan örnekler sunulmuştur.

Bu çalışmada, Türkiye’de ve yurtdışında matematik eğitimi alanında ‘‘Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi’’ ve ‘‘APOS Teorisi’’ ile ilgili yayınlanan makale ve tezler incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi WOS, Scopus, Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, TR Dizin, Eric ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan makale ve tezlerden oluşmaktadır. Çalışmada ‘‘Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi’’, ‘‘APOS Teorisi’’, ‘‘Matematik Eğitimi’’, ‘‘Revised Bloom Taxonomy’’, ‘‘APOS Theory’’ ve ‘‘Math Education’’ anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan doküman analizi sonucunda elde edilen veriler içerisinden ‘‘Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi’’ ve ‘‘APOS Teorisi’’ aşamaları incelenmiştir. Revize edilmiş bloom taksonomisi “Bilgi Boyutu” ve “Bilişsel Süreç Boyutları” olmak üzere iki farklı boyutta ele alındığı bilinmektedir. “Bilgi Boyutu” dört bilgi türünden oluşmaktadır. Bunlar olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve bilişüstü (metacognition) bilgidir (Krathwohl, 2002). Bilişsel Süreç Boyutu ise Hatırlamak, Anlamak, Uygulamak, Analiz Etmek, Değerlendirmek ve Üretmek/Yaratmak olarak yeniden adlandırılmış ve sıralanmıştır. APOS teorisi ise ‘‘Eylem (Action), Süreç (Process), Nesne (Object) ve Şema (Schema)’’ bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu yapılar aşama olarak da adlandırılabilir. Çalışma sonucunda ‘‘Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi’’ aşamalarının ‘‘APOS Teorisi’’ aşamalarından hangilerine karşılık geldiği belirlenmiş ve aşamalar arasında eşleştirmeler yapılmıştır. Bu eşleştirmeler sonucunda APOS teorisindeki aşamaların taksonomideki birden fazla aşama ile eşleşebildiği tespit edilmiştir. Yapılan eşleştirmeler sonucunda her bir eşleştirmeye örnekler verilerek, okul matematiği kapsamında APOS teorisi uygulamalarına yeni bir yaklaşım belirleyerek ölçme-değerlendirme aşamalarında çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, APOS Teorisi

Kaynakça

Altun, M. (2002). *Matematik Öğretimi*, Alfa Yayıncılık, Bursa.

Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001*). A Taxonomy for learning teaching and assessing. a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Asiala, M., Brown, A., DeVries, D., Dubinsky, E., Mathews, D., & Thomas, K. (1996). A framework for research and curriculum development in undergraduate mathematics education. *Research in collegiate mathematics education*, 2(3), 1-32.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain.* B. S. Bloom (Yay. haz.). New York: McKay. https://doi.org /10.1177/001316446502500324.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

Corbin, J. and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5. Baskı. Trabzon.

Dubinsky, E. (1991). İleri matematikte yansıtıcı soyutlamanın yapıcı yönleri. Matematiksel *deneyimin epistemolojik temellerinde* (s. 160-202). Springer, New York, NY.

Dubinsky, E. D., & McDonald, M. (2001). *APOS: A constructivist theory of learning in undergraduate mathematics education research.* NEW ICMI STUDIES SERIES, 7, 275-282.

Kabael, T. (2015). Analiz II Öğrencilerinin Kutupsal Fonksiyonları Oluşturmaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 255-256.

Kratwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (12. Baskı), Gazi Kitapevi, Ankara.

Değişken Kavramının GeoGebra ile Dinamik Öğretiminden Kesitler

Türkan Berrin Kağızmanlı Köse

Giresun Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Değişkenler, matematikte herhangi bir değeri belirtmek için kullanılan sembollerdir. Genellikle harflerle temsil edilirler. Cebir öğretiminin temel yapıtaşı olan değişkenin, ilk olarak nerede kullanıldığı kesin olarak bilinmemekle beraber Harezmi' nin çalışmalarında rastlanmaktadır. Burada harfler yerine kelimelerin kullanıldığı bilinmektedir. Günümüzde ise artık sembollerin kullanıldığı görülmektedir. Değişkenler için kullanılan harfli semboller bulundukları matematiksel içeriğe göre farklı anlam ve kullanımlara sahip olmaktadır (Gürefe, 2019). Değişkenlerin yerini tuttuğu nesnenin anlamını veya değerini aramak kavramın anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Zira değişkenlerin işlevi soyut olan bir kavramı gerçeğe büründürme ve değerler almasını sağlamaktır. Harezmi' nin nesneleri veya değerleri kelimelerle temsil ettirme ihtiyacı belki de cebirin diğer temellerinin atılmasında basamak olmuştur. Çünkü, günümüzde cebirsel ifadeler, denklemler, örüntüler, genellemeler ve fonksiyonlar değişken kavramı üzerinde inşa edilmektedir. Cebir alanındaki bilgi ve becerilerin artması aynı zamanda cebirsel düşünme becerilerinin de gelişimini sağlar (Yenilmez ve Teke, 2008). Bu şekilde düşünüldüğünde cebir öğretimi, öğrencinin matematik başarısının sağlanmasında kilit bir rol üstlenmektedir (Mert Uyangör ve Dikkartın Övez, 2011). Sayılarla aritmetiği, şekillerle geometriyi öğrenen öğrenciler semboller ve harfler kullanarak cebire giriş yaparlar (Palabıyık ve Akkuş İspir, 2011). Buna göre, cebir temel alanının amacı, sembolik ve grafiksel gösterimlerin anlamlarının farkında olma, sonuçlar ve ilişkiler bulma ve ifade etme olarak belirtilmektedir (Baki, 2008). Matematik öğretim programında ilk olarak değişken kavramı ortaokulda karşımıza çıkmakta ve değişkenin tanımının öğretilmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Programda yer alan kazanımda "*cebirsel ifadelerde kullanılan harflerin sayıları temsil ettiği ve "değişken" olarak adlandırıldığı"* belirtilmesi istenir. Bu açıdan bakıldığında şayet öğrencilere değişken kavramının matematiksel anlamı öğretilemezse belirtilen diğer kavramların öğretilmesi imkânsız hale gelecektir. Bir diğer önemli nokta değişken kavramının nasıl öğretileceğidir. Değişken kavramı, bir durumdan diğerine farklılık gösteren bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2014). "Harfin tek bir sayısal değeri temsil etme durumu", "birden fazla değeri temsil etme durumu", "harfin değerinin önemli olmadığı durumlar", "harfin bir nesne olarak kullanılması durumu" öğretimin bileşenleridir. Öte yandan sonsuz değerler alabilen nesnelerin kaç değeri değişkende yerini alabiliyor? Örneğin bir karenin kenar uzunluğunu a ile belirtelim. Öğretmen, çevre ve alan öğretiminde a değişkeninin yerine kaç değer verebilir ve bu durumları örneklendirebilir? Bu noktada da ilgili değişkenin dinamik öğretimi karşımıza çıkmaktadır. Dinamik öğretim bilgisayar destekli matematik öğretiminin bir parçasıdır. Dinamiklik, bilgisayar yazılımı üzerinde nesnelerin alabileceği her değeri verebilmektir. Farklı değerlerin oluşturduğu değişimi görselleştirir. Değişimin somutlaştırılmasını gösterebilmektir. Nesnelerin konumunu sürükleyebilmeyi sağlar. Yani hem değer hem de konum değişimi imkânı sunar. Bunun sonucunda bir nesneye ait sonsuz sayıda değer örneklendirilmiş olur. Öğretmen eğitimi yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte önem kazanmıştır. Eğitimin sürekliliği elzem olmuştur. Keşfetmeye dayalı kavram öğretimi öğretmenlerin bilgilerini güncellemelerini gerekli hale getirmiştir. Bu araştırmayla öğretmenlerin değişken kavramına ilişkin bilgileri araştırılmıştır. Değişken kavramının dinamik öğretiminde nasıl bir süreç izledikleri araştırılmıştır. Buna göre, araştırmada değişken kavramının dinamik öğretimine ilişkin matematik öğretmenlerinin hazırladıkları örnekleri incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Tekli durum (bütüncül) deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum çalışmalarında bir birey, bir kurum, bir okul gibi vakalar mercek altına alınarak incelenmektedir (Çepni, 2018). Araştırmanın örneklemini matematik eğitimi yüksek lisans programında öğrenim gören 18 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere 12 hafta süren dinamik matematik eğitimi araştırmacı tarafından verilmiştir. Öğretmenlere GeoGebra yazılımı öğretilmiştir. Yazılım üzerinde matematik kavramlarının öğretimi üzerinde durulmuştur. Eğitimin sonunda veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak bir adet açık uçlu sorudan oluşan bir bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu, matematik eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşü doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin daha çok sürgü aracını kullandıkları belirlenmiştir. Dinamikliği değişkeni sürgüye bağlayarak sağlamayı düşünmüşlerdir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin dinamik öğretimi kavram öğretiminde uygulamada zorluk yaşadıkları söylenebilir. Birçoğu, dinamik öğretimi değişkeni sürgüye bağlamak olarak düşünmüştür. Değişkenlerin sürgüye bağlanması gerekir ancak değişkenin farklı değerlerdeki görüntülerinin veya durumlarının tartışılması gerekir. Değişken kavramı cebirsel ifadelerin öğretilmesi sırasında öğretilen bir kavramdır. Cebirsel ifadelerle birlikte günlük yaşamdan hareketle öğretilmesi hedeflenir. Öğretmenlerin bu durumdan dolayı zorlandıkları da söylenebilir. Nitekim, değişkenin birçok matematiksel kavram içinde görülebileceği düşünüldüğünde yine de sürükleme ve görselleştirme mümkün olabilir. Dinamik öğretimle ilgili yayınların incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla şu söylenebilir ki öğretmenlerin dinamik öğretime hazırlanması bir süreç ve bu süreci özellikle kendilerinin şekillendirmesi ve dinamik öğretime ağırlık vermesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: cebir öğretimi, değişken, dinamik öğretim, GeoGebra, matematik öğretimi

Kaynakça

Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda Matematik Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (8.Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Gürefe, N. (2019). Cebirsel İfade Ve Değişken Kavramının Öğretimi. Gülfem Sarpkaya Aktaş (Ed.), Uygulama Örnekleriyle Cebirsel Düşünme ve Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2018). Ortaokul Matematik Dersi 5,6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara.

Mert Uyangör, S., & Dikkartın Övez, F. T. (2011). İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Cebir Öğrenme Alanı Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(1), 1-22.

Palabıyık, U., & Akkuş İspir, O. (2011). Örüntü Temelli Cebir Öğretiminin Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Becerileri ve Matematiğe Karşı Tutumlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 111-123

Yenilmez, K., & Teke, M. (2008). Yenilenen Matemati k Programının Öğrencileri n Cebirsel Düşünme Düzeylerine Etki si. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 9*(15). 229-246.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Kültüre Duyarlı Matematik Öğretim Uygulamalarına Dair Anlayışları

Gizem Güzeller — Ted Üniversitesi

Emine Gül Çelebi İlhan — Ted Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri kültüre duyarlı bir öğretim ortamı yaratabilmeleridir. Alanyazın incelendiğinde kültüre duyarlı matematik ders planlarının hazırlanması sürecinde öğretmen adaylarının anlayışlarının ve bu ders planlarını tasarlama ve uygulama süreçlerinin incelendiği çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir (Aktuna, 2013; Ergene vd., 2020; Güreş, 2019). Okullarının artan kültürel ve dilsel çeşitliliğine ve öğrencilerin matematik performansını geliştirmeye yönelik yapılan vurguya olumlu yanıt verebilecek matematik öğretmeni eğitimini teşvik etmek için bir aciliyet duygusu vardır (Grossman vd., 2005; Sowder, 2007). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının matematik ders planı hazırlarken kültürel öğelere yönelik anlayışlarının incelenmesinin alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kültüre duyarlı matematik dersi tasarlama ve hazırladıkları bu dersi uygulama süreçlerinin nasıl olduğunun incelenmesidir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının matematik eğitimi konusunda kültüre duyarlı bir ortama yönelik bakış açılarının nasıl olduğunu belirlemektir. Öğretmen adaylarının kültüre duyarlı matematik öğretim uygulamalarına dair anlayışları ve bu uygulamaları tasarlama ve uygulama süreçlerini anlamak amacıyla aşağıdaki araştırma sorularını cevaplanmaya çalışılacaktır:

- İlköğretim matematik öğretmen adayları kültüre duyarlı matematik dersi uygulamalarına bakış açıları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının kültüre duyarlı matematik dersi tasarlama ve uygulama süreçleri nasıl gerçekleşmiştir?

Yöntem

Bu araştırmanın amacına uygun olarak nitel bir araştırma ile yürütülmesi planlanmaktadır. Çoklu durum çalışması (Yin, 1994) araştırma tasarımının bu çalışma için rehber olmuştur. Bu nedenle veri toplama araçları bu araştırma tasarımı göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu araştırmanın veri toplama araçlarını; öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları, dönem bitiminde yapılacak olan görüşme ve sınıf içinde yapılacak gözlemler oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Aguirre ve Zavala (2013) tarafından kültüre duyarlı derslerin planlanması ve analizi bağlamında geliştirilen "Kültüre Duyarlı Matematik Öğretimi Ders Analiz" aracının kullanılması planlanmaktadır. Bu aracın temel amacı, öğretmenler için kültüre duyarlı matematik öğretiminin unsurlarını somut hale getirmektir. Kültüre duyarlı matematik öğretimi aracı matematiksel düşünme, dil, kültür ve sosyal adalet kategorilerini de içeren sekiz boyuttan oluşmaktadır. Her boyut, tek bir matematik dersi içinde veya dersler arasında incelenebilir. Her kategoride, hangi kanıtların belirli bir derecelendirme oluşturduğuna ilişkin açıklamalarla birlikte 1-5 arasında bir değerlendirme ölçeğine göre tasarlanmıştır. Ek olarak, her kategoride, kullanıcının boyutun temel öğelerine katılmasına yardımcı olmak için hazırlanmış bir yol gösterici soru yer almaktadır. Yapılacak bu çalışmada, Matematik ve Kültür dersi kapsamında öğretmen adaylarının hazırlayacakları ders planlarının bu analiz aracına göre değerlendirilmesi planlanmaktadır. Bununla birlikte, dönem tamamlandıktan sonra öğretmen adayları ile hazırladıkları ders planları üzerinden görüşmeler düzenlenecektir. Son olarak sınıfta öğretmen adaylarının yapacakları ders planları sunumları gözlenecek ve notlar alınacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularının, ilk olarak öğretmen adaylarının kültüre duyarlı ders planları tasarlarken ve uygulama esnasında öğrencilerinin matematiksel düşünüş biçimleri ile farklı bilgi kaynaklarını/sosyal adalet kavramlarını dikkate alıp almadıklarının ve bu boyutları hangi düzeyde dikkate aldıklarının açıklanmasına ışık tutması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının kültüre duyarlı matematik öğretimi aracı çerçevesinde yer alan her bir boyuta göre ders planlarının değerlendirilmesi, bu ders planlarının tasarlanması sürecinde öğretmen adaylarının sahip oldukları eksiklerin ortaya konulmasında ve bu noktalara yönelik derslerin tasarlanmasında önem taşımaktadır. Ayrıca bulguların farklı düzey ve alt öğrenme alanlarında hazırlanmış bu ders planlarının uygulanmasına ilişkin öğretmen adaylarının faydalı bulduğu ve güçlük olarak tanıladıkları konu ve durumlara ilişkin bir anlayış geliştirilmesine katkı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: #kültüreduyarlı # matematik öğretmen adayları #öğretim uygulamaları

Kaynakça

Aguirre, J. M., & del Rosario Zavala, M. (2013). Making culturally responsive mathematics teaching explicit: a lesson analysis tool. *Pedagogies: An International Journal*, *8*(2), 163–190. https://doi.org/10.1080/1554480x.2013.768518

Aktuna, H. E. (2013). *Sixth grade students" perceptions of and engagement in ethnomathematical tasks in the area measurement concept* (Master's thesis, Middle East Technical University).

Ergene, Ö., Ergene, B. Ç., & YAZICI, E. Z. (2020). Ethnomathematics Activities: Reflections from the Design and Implementation Process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *11*(2), 402-437.https://doi.org/10.16949/turkbilmat.688780

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(2), 1-25. Recuperado a partir de https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19746

Güreş, H. (2019). *Farklı kültürel değerlere sahip ortaokul 7. sınıf öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin incelenmesi: Bir Etnomatematik uygulaması* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Sowder, J. (2007). The mathematical education and professional development of teachers. In F. Lester (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 157–224). Charlotte, NC: Information Age Publishing

Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, *15*(3), 283-290.

İlkokulda Van Hiele Geometrik Gelişim Düzeyleri Dikkate Alınarak Yapılan Etkinlik Temelli Geometri Öğretimlerinin Etkililiği

Baki Şahin

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İlkokulda Van Hiele Geometrik Gelişim Düzeyleri Dikkate Alınarak Yapılan Etkinlik Temelli Geometri Öğretimlerinin Etkililiği

Van Hiele geometri düşünme modeli bireylerin geometriyi nasıl algıladıklarını açıklayan bir modeldir. Beş aşamada açıklanan bu model öğretmene, öğrencinin geometri kavram ve genellemeleri nasıl öğrenmeleri gerektiği ile ilgili bir fikir de verir. Van Hiele Geometri Gelişim Düzeylerinin (VHGD) kullanıldığı çalışmalar geometri öğrenme sürecine önemli katkılar yaptığını göstermektedir. Bu çalışmalardan bazıları şu şekilde özetlenebilir.

Tutak ve Birgin (2007) ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin geometrik anlama düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları bir çalışmada, geometri kazanımlarının öğrenilmesi sürecinde Dinamik geometri yazılımları kullanmışlar ve bu öğretim biçiminin öğrencilerin Vann Hiele Geoemtri Düzeylerini arttırdığını gözlemişlerdir. Toluk, Olkun ve Durmuş (1999) sınıf öğretmenliği programında yer alan temel matematik II dersinde yaptıkla

rı deneysel çalışmada deney grubu olarak seçtikleri gruplarda probleme dayalı ve görsel modellerle destekli bir eğitim yapmışlar ve bu eğitimin öğrencilerin Vann Hiele Geometrik Düşünme düzeylerini arttırdığını tespit etmişlerdir. Bal(2012) öğretmen adayları ile yaptığı betimsel araştırmada öğrencilerin geometri düşünme düzeyleri ile tutumları arasında kaygı boyutunda anlamlı bir fark bulmuştur.

Bu araştırmanın örneklemini, Muğla Menteşe Milli Eğitim'e bağlı ilkokulda çalışan öğretmenler oluşturacaktır. Bu araştırmada evreni temsil edecek örneklemin saptanmasında oransız küme örnekleme tekniği kullanılması planlanmaktadır. Büyük ölçekli alan çalışmalarında küme örnekleme tekniği sıkça tercih edilmektedir. Oransız küme örnekleme tekniğinde her kümenin örnekleme dâhil edilmesi zorunluluğu yoktur (Balcı, 2015).

Yöntem

Araştırma Yarı deneysel Yöntem Deseni kullanarak yapılmaktadır. İlkokul 1-4. Sınıfları kapsayan bu çalışmada her sınıf düzeyinde bir deney bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Sınıfların denkliğini belirlemek için Ön Bilgiler Testi Sonuçlarına bakılmıştır. Denk olan farklı sınıf düzeylerindeki gruplardan deney grubu rastgele seçilmiştir. Deney grubuna matematik programındaki kazanımlar ile bu kazanımların VHGD verilerek, VHGD düzeylerine uygun yapılan bir ders işlenişinin nasıl olması gerektiği etkinlik örnekleri de verilerek öğretmenlere anlatılmaktadır. Öğretmenler bu örnekler doğrultusunda derslerini işlemektedirler. Kontrol grubuna müdahale edilmemekte, derslerine daha önce planladığı şekilde devam etmektedir. Deney grubu ile kontrol grubunun öğrenme çıktıları açısından farklı olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla da "Başarı Testi" ön-test ve son-test olarak uygulanacak.

Çalışma gruplarından elde edilen veriler parametrik olma varsayımlarını sağlaması durumunda deney grupları ve kontrol grupları arasındaki erişi farkını analiz etmek için "Bağımsız Gruplar İçin "t" Testi", aksi durumda da "Mann Whitney U" istatistikleri yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma uygulamaları devam etmektedir. Araştırmaya Ön Bilgiler Testinden elde edilen sonuçları açısından bakıldığında her sınıf düzeyinde öğrencilerin bazı kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Bu kavram yanılgıları temel olarak şu şekilde özetlenebilir: VHGD açısından bakıldığında 1. Sınıf öğrencileri geometrik şekilleri konumları değiştiğinde değiştiğini; küp'e kare, dikdörtgen prizmaya dikdörtgen demektedirler. 2. Sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının kare ve dikdörtgen olma özelliklerinden birisi olan köşe kavramını bilmediği gözlenmiştir. Yine bu sınıf düzeyinde öğrencilerin kare ve dikdörtgeni prizma (küp, dikdörtgen prizma) olarak algılamakta oldukları görülmüştür. 4. Sınıf öğrencilerinde nokta, doğru, ışın kavramlarının oluşmadığı; kenar ile ayrıt, yüz ile yüzey kavramlarını karıştırdığı gözlenmiştir. Ayrıca noktayı daire olarak algıladıkları, doğru ve ışını yanlış modelledikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin erişi puanları açısından anlamlı bir fark oluşturacakları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Van Hiele Geometrik Gelişim Düzeyleri, İlkokul Geometri Öğretimi, Etkinlik Temelli Öğrenme

Kaynakça

Kılıç, Çiğdem (2003) İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Vann Hiele Düzeylerine Göre Yapılan Geometri Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Hatırlama Düzeylerindeki Etkisi, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Bal, Ayten Pınar (2012) " Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Geometriye Yönelik Tutumları, Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Cilt:2, Sayı:1

Toluk, Z., Olkun, S., Durmuş, S. (2002) "Problem Merkezli Ve Görsel Modellerle Destekli Geometri Öğretiminin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Gelişimine Etkisi", V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.

Yılmaz, G. K., Koparan, T. (2015) "The Effect of Designed Geometry Teaching Lesson to the Candidate Teachers' Van Hiele Geometric Thinking Level", Journal of Education and Training Studies, Vol.4, No.1

Peksoy, A.D. (2016) Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri, researcgate.net

C. Teddlie, A. Tashakkori, (2015) *Karma araştırmaların temelleri* (Y.Dede, S. B.Demir, Çev.) Ankara, Anı yayıncılık

Ş Büyüköztürk, EK Çakmak, ÖE Akgün, Ş Karadeniz (2008) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi

R. Yin (1984) Case study resarch: Design and methods. Beverly Hills CA: Sage Publishing.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Kurdukları Problemlerin Bilişsel İstem Düzeylerinin İncelenmesi

İrem Coşkun — Aydın Adnan Menderes Ü.

Deniz Özen Ünal — Aydın Adnan Menderes Ü.

Ersen Yazıcı — Aydın Adnan Menderes Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri problemleri çözebilmek için problem çözme becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Karasar, 2005). Bu doğrultuda eğitim politikaları da şekillenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2017)'nın matematik dersi bağlamında belirttiği şekilde 'öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayatta kullanmasını sağlayacak bilgi ve becerilere ulaşması sağlanacaktır' ifadesi ile de bu görüşü desteklediği görülmektedir. Bu ifade göz önünde bulundurularak matematik dersini anlamlı bir şekilde öğretmeyi sağlamak için dersin işlenişinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılır. Hangi yöntemin kullanılacağına konunun yapısı, öğrencilerin matematik dersi başarı düzeyleri gibi unsurlar göz önüne alınarak karar verilir (Erdem, 2008). Bu yöntemler arasında problem çözme önemli bir yer almaktadır. Problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, problem çözmenin eğitim programındaki öğretme ifadesini yıkarak öğrenmeyi getirdiği, öğrenciyi edilgen yapıdan uzaklaştırdığı ve bilgiyi alan değil oluşturan haline getirdiği söylenebilmektedir (Şahin, 2004).

Bir problemin bireyin karşılaştığı andan itibaren problem olarak adlandırılabilmesi için, o bireyin sahip olduğu mevcut bilgileri ile durumu anlamakta zorlanması ve bilişsel olarak dengesinin bozulmuş olması gerekmektedir (Baki, 2006). Karşılaşılan durumun problem olarak adlandırılmasının ardından çözüm aşamasına geçimektedir. Polya (1957) tarafından tanımlanan problem çözme aşamaları dört tanedir. Bunlar, öğrencinin problemi kendi cümleleri ile ifade ettiği problemi anlama, verilenleri ve istenenleri tespit ettiği çözüm için plan yapma, problemi çözdüğü planı uygulama ve sonucu yorumladığı değerlendirme basamakları şeklindedir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Polya (1957)' nin belirttiği dört adımlı problem çözme sürecinin beşinci aşaması olarak problem kurma adımı düşünülmektedir (Gonzales, 1988). MEB (2013) de öğretim programında problem kurmaya bu şekilde yer vermektedir. NCTM (2000)'ye göre ise problem kurma; verilen bir olay ya da ifadeden yeni bir problem ortaya çıkarmaktır. Problem kurma aktiviteleri, öğrencilerin muhakemelerini geliştirerek problemlere eleştirel bir bakış açısıyla bakmalarını ve gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problemin farkına varmalarını sağlamaktadır (Şakar, 2018; Turhan ve Güven, 2014). Problem kurma üzerine gerçekleştirdiği araştırmada Stoyanova (1997) problem kurma çalışmalarını üç şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar öğrencilere talimatların verilerek belirli bir durumdan problem oluşturmaları istenen yapılandırılmamış problem oluşturma durumları, önceki matematik bilgilerinden yararlanarak problemi keşfedip formül haline getirmeleri ve çözümün yapısında kullanılacak algoritmaları gerekçelendirecek yarı yapılandırılmış problem oluşturma durumları ve son olarak da belirli bir problem ve çözümden yeni problem türetmeleri istenen yapılandırılmış problem oluşturma durumlarıdır. Bu sınıflandırma göz önüne alındığında problem kurma sürecinde dikkate alınması gereken uygulamaların belirlenmesi ve kullanılan etkinliklerin amacına ulaşıp ulaşmadığının anlaşılması ancak problem kurma sürecinin ve sonuçta ortaya çıkan ürünlerin yani kurulmuş olan problemlerin yansız bir biçimde değerlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Ergün, 2010). Alanyazında farklı katılımcı grupları tarafından kurulan problemlerin değerlendirilmesinde çeşitli yöntem ve stratejilerin bulunduğu görülmektedir (Yıldız ve Özdemir, 2015). Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının oluşturdukları problemler Stein ve diğerlerinin (2000) çalışmasında da yer alan ezberleme, ilişkisiz işlemler, ilişkili işlemler ve matematik yapma olmak üzere dört düzeyden oluşan bilişsel istem düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kurdukları problemlerinin analizi yapıldığı için doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada katılımcılar seçilirken problem çözme ve kurma konusunda lisans düzeyinde ders görmüş olan lisans üçüncü sınıf öğrencileri seçilerek ölçüt örnekleme yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesine ilköğretim matematik öğretmenliği programına devam eden 40 öğretmen adayıdır. Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmayarak ÖA1, ÖA2…ÖA40 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın verileri 2021-2022 bahar döneminde toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce öğretmen adaylarından yazılı izin belgesi toplanmıştır. Öğretmen adaylarından dönem boyunca onlara sunulan günlük hayat durumları ve matematiksel durumlar ile ilgili problem kurmaları istenmiştir. Hazırladıkları problem durumları Stein ve diğerleri (2000) tarafından oluşturulan bilişsel istem düzeyleri kuramsal çatısı bağlamında incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kurdukları problemlerin bilişsel istem düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının en alt düzey ezberleme düzeyinde problem kurmadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin çoğunun bağlantısız yöntemler ve bağlantılı yöntemler düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu düzeyde kurulan problemlerde öğretmen adayları kavram ve fikirleri açıklarken, eşleştirme ve genelleme de yapabilmektedir. Az sayıda öğretmen adayının matematik yapma düzeyinde problem kurdukları görülse de, öğretmen adaylarının bu süreçte bağlam ve kavramlar arası ilişkiyi kurmada zorlandıkları söylenebilir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda gelecekte yapılacak araştırmalarda problemlerin yüksek bilişsel istem olarak kabul edilen ilişkili işlemler ve matematik yapma düzeyine yükseltilmesi için öğretmen adayları ile uygulamaya dönük çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: problem, problem kurma, bilişsel istem düzeyi

Kaynakça

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara

Pólya, G., & Conway, J. H. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University Press.

Gonzales, N. A. (1994). Problem posing: A neglected component in mathematics courses for prospective elementary and middle school teachers. *School Science and Mathematics*, *94*(2), 78-84.

Baki A., Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi, Trabzon Derya Kitabevi, Trabzon, 2006.

Stoyanova, E. N. (1997). *Extending and exploring students' problem via problem posing.* Yayımlanmamış doktora tezi, Edith Cowan Üniversitesi, Joondalup, Australia.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Matematik dersi öğretim programı (Ortaokul). Ankara: MEB Yayınları.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A. & Silver, E. A. (2000). Implementing standards-based mathematics instructions: a casebook for professional development. New York: Teachers College

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara. Nobel Yayıncılık.

ERDEM, E. (2008). Genel kimya dersinde öğrencilerin kavram haritalama ve problem çözme inancının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(35), 111-122.

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).

Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 107-123.

Şakar, O. (2018). *Problem kurma etkinliklerine dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme ve problem kurma başarılarına göre değerlendirilmesi* (Master's thesis, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Temel Eğitim Anabilim Dalı).

Turhan, B., & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *43*(2), 217-234.

Ergün, H. (2010). The effect of problem posing on problem solving in introductory physics course. *Journal of Naval Sciences and Engineering*, *6*(3), 1-10.

Yıldız, Z., & Özdemir, A. Ş. (2015). Analyzing of Problem Posing Abilities of Preservice Middle School Mathematics Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, *7*(2).

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadeler Konusundaki Kavram İmajının Araştırılması

Ayşenur Atıcı
Kırıkkale Üniversitesi

Melike Tural Sönmez
Kırıkkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitiminin temel amaçlarından biri, matematiksel kavramları anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve ilişkileri günlük hayatta ve diğer disiplinlerde kullanabilecek bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin bir kavrama yönelik anlamalarını ve öğrenme boyutunda düşünmelerini analiz etmek için Tall ve Vinner (1981) kavram tanımı (concept definition) ve kavram imajı (concept image) modelini kullanmışlardır. Modeldeki kavram tanımı (concept definition) bir kavramı diğerinden ayırmak için kullanılan kelimeler bütünü iken; kavram imajı (concept image) zihinde o kavram ile ilgili olarak uyananları içermektedir. Bu nedenle kavram imajı informal bir tanım olup bireydeki kavram yanılgılarını da içerebilir. Kavram tanımı ise bilim dünyası tarafından kabul görmüş bir tanım olarak düşünülebilir. Modele yönelik Tall ve Vinner (1981) ve Vinner'ın (1991) yapmış oldukları çalışmalara bakıldığında öğrencilerin yeni bir kavram oluşturma sürecinde önceki kavram tanımlarını kullanmak yerine kavram imajını kullanmaya meyilli oldukları; bir kavramın öğrenilmesinde o kavrama yönelik zengin örneklendirme yapılması gerektiği görülmektedir. Tall ve Vinner'a (1981) göre kavram imajı bireyin zihninde oluşan tüm mental resimleri içerirken; bireyin kavrama yönelik izlenimleri, deneyimleri, kavrama yönelik bildikleri özellikler ile şekillenmektedir. Bununla birlikte kavram imajı kavrama uygun ya da kavramla tutarlı olmak zorunda değildir; öğrencilerin kavrama yönelik farkında olmadıkları çelişkili görüşlerini de içerebilir (Rösken & Rolka, 2007).

Bilimde kullanılan üslü ifadeler kavramının anlaşılması oluşturulan kavram imajı da bu açıdan önem taşımaktadır. Fakat üslü ifade kavramının öğretiminde iki farklı zorluk bulunmaktadır. İlk zorluk, sayıların üslü gösterimi açık değildir, taban ve kuvvetten oluşan kodlanmış bir sistemdir ve anlayabilmek için bu kodu bilmek gerekir. Kuvvetteki sayı küçük yazılsa da sayının büyüklüğünde önemli bir pay sahibidir. İkinci zorluk ise böyle bir ifadenin tahmininin zor olmasıdır. Özellikle kuvvetteki sayı büyüdükçe bu zorluk daha da ön plana çıkmaktadır. Bunun için çeşitli stratejiler geliştirmek gereklidir (Sastre ve Mullet, 1998).

Üslü ifadeler, çok büyük ve çok küçük sayıları içeren, bilimsel gösterimlerde kullanılması ihtiyaç duyulan bir konudur. Üslü ifadeler ortaokul 5. Sınıftan başlayıp 8. Sınıfa kadar sarmal olarak işlenen bir konudur. . Bu konunun tam olarak anlaşılması ve öğrencilerin üstüne yeni bilgiler ekleyebilmesi için kavram imajlarının incelenmesi önemli yer tutar. Öğrencilerin bu konuda oluşturduğu kavram imajı araştırılarak ortaya çıkarılacak bunlara yönelik önlemler alınarak aşılacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üslü ifadelere karşı kavram imajlarını incelemektir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır?

- Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler konusundaki kavram imajı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımları arasında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi bir kişiyi, bir programı veya bir grubu derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Merriam, 1998). Ayrıca, durum çalışması, bir veya birkaç durumu sınırlı bir sistem içinde birden fazla veri toplama yöntemi kullanarak derinlemesine incelemek için uygulanır. Bu araştırmada sınırlı örneklem ile 8. sınıf öğrencilerinin üslü ifade kavramına ilişkin kavram imajları açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yardımıyla derinlemesine incelendiği için çalışmanın yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmanın katılımcıları Kırıkkale'de bulunan bir devlet ortaokulunun 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı matematik dersinde uygulanmıştır.

Bu araştırmada sınırlı örneklem ile 8. sınıf öğrencilerinin üslü ifade kavramına ilişkin kavram imajları açık uçlu sorulardan oluşan görüş alma formu yardımıyla derinlemesine incelenecektir.

Dokümandan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilecek, nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılacaktır. . Kodların belirlenmesinden sonra öğrenci görüşmeleri iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilecek ve ortak özelliklerine göre temalar oluşturulacaktır. Oluşturulan temalarda fikir birliği sağlandıktan sonra her bir temaya ait frekanslar (f) ve yüzde (%) belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında devlet okulunda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencilerine üslü ifadelerle ilgili görüş alma formu uygulanacaktır. Bu form sonucunda ortaya çıkan cevaplar incelenecek gerekli görülürse görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler ve form sonucunda kodlar ve temalar oluşturulacaktır. Oluşan kodlar ve temalar incelenecek öğrencilerin hangi kavram imajlarına sahip oldukları belirlenecektir. Olası sonuçlar;

- Üslü ifadenin değerini bulurken üs ve tabanı çarpma,
- Negatif kuvvet bulurken rasyonel sayıya dönüştürmeksizin tabandaki sayıyı üs ile çarpıp negatif sonuç elde etme,
- Üslü ifadeleri çarparken tabanları aynı olan ifadelerin üslerini çarpma tabanlarını aynen yazma, tabanları farklı olan ifadelerin ise hem tabanları hem üslerini çarpmaları

şeklinde beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: kavram imajı, üslü ifadeler, kavramsal öğrenme

Kaynakça

İymen, E.(2012) , 8.Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadeler İle İlgili Sayı Duyularının Sayı Duyusu Bileşenleri Bakımından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli

Tall, D. O. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in Mathematics with particular reference to limit and continuity. Educational Studies in Mathematics, 12, 151-169.

Temel, Z. (2018) ,8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum ve Kaygılarının Üslü İfadeler Konusundaki Başarıyı Yordama Gücü, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya

Zihar, M., & Çiltaş, A. (2018). Matematiksel Modelleme Yöntemiyle 8. Sınıf Üslü İfadeler Konusunun Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması. E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(3), 46-63.

Geometri Öğretiminde Yapay Zekâ Uygulaması Örneği

Kübra Pak Varlı
MEB

Bahadır Yıldız
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzün kaçınılmaz teknoloji gelişmelerinden olan yapay zekâ teknolojilerinin son yıllarda oldukça ilerlediği görülmektedir. Yapay zekâ, bilgisayarın ya da bilgisayar tarafından kontrol edilen bir makinenin, insana özgü davranışlar olduğu varsayılan anlam çıkartma, genelleme, akıl yürütme ve geçmiş deneyimlerden öğrenme gibi zihinsel görevleri gerçekleştirme yeteneğidir (Öztemel, 2003). Bir başka ifadeyle Yapay Zekâ, öğrenme, problem çözme ve örüntü tanıma gibi insan zekâsıyla ilişkili bilişsel problemleri çözmeye odaklanan bilgisayar bilimi alanı olarak tanımlanmaktadır (Aruğaslan ve Çivril, 2021). Yapay zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar gittikçe önem kazanmaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin sağlık, konuşma teknolojileri, iletişim, finans, lojistik ve enerji alanlarında çeşitlilik gösteriyor olması, yapay zekâ teknolojileri ile yapılan projelerin ve çalışmaların hayatımızın her alanında yer aldığını ve daha fazla gelişerek yaşamımızın bir parçası alacağını söyleyebiliriz. Birçok farklı sektörde etkili bir şekilde kullanılan yapay zekâ teknolojileri eğitim sektöründe de kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla yapay zekanın eğitime entegre edilmesi yadsınamaz bir gerçektir (İşler ve Kılıç, 2021). Yapay zekâ teknolojilerinin diğer alanlarda başarılı şekilde ilerlemesine rağmen eğitim alanındaki etkilerinin sınırlı kalmaktadır (Murphy, 2019). Yapay zekanın eğitimde kullanılması son yıllarda önem kazanmaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin alanyazında eğitim ile ilgili kısmı küçük bir yer kaplamaktadır (Arık ve Seferoğlu, 2020; Tahiru, 2021). Yapay zekâ kavramı tek başına bir teknolojiyi ifade etmemektedir (Akdeniz ve Özdinç, 2021). Makine öğrenme, doğal dil işleme, veri madenciliği, sinir ağları veya bir algoritma gibi bir dizi teknoloji ve yöntemi tanımlamak için kullanılan genel bir terimdir (Akdeniz ve Özdinç, 2021). Bu çalışmada yapay zekâ teknolojilerinden blok kodlama programları ile makine öğrenmesi gerçekleştirilecektir. Bu araştırmada yapay zekâ teknolojilerinden makine öğrenimi ile üçgen ve dörtgenlere ait ilgili kazanımların öğretilme sürecinin detaylı olarak incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma, İstanbul ilinde bir ilçede bulunan ve gerekli araştırma izinleri alınan bilsem öğrencileri ile yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021/2022 eğitim-öğretim yılında çalışmanın gerçekleştireceği bilim ve sanat merkezi(bilsem) 4. Sınıf ve 5. Sınıfta eğitime devam eden toplam 8 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olan amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılmasına imkân tanır (Büyüköztürk vd, 2014). Nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ise genellikle diğer örnekleme yöntemlerinin kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın yönteminde nitel araştırma ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni kullanılacaktır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırmadır (Tashakkori&Creswell, 2007). Nitel araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılacaktır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ön test son test akademik başarı testi ile, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilecektir. Görüşmeden elde edilen nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek elde edilen veriler raporlaştırılacaktır. Araştırma toplam üç hafta sürecek olup her hafta iki saatlik olmak şartıyla matematik atölyesinde toplam 6 ders saatinde gerçekleştirilecektir. Öğrencilerin bilsem öğrencileri olması sebebiyle ön bilgilere sahip oldukları varsayıldığından ilk hafta yapılacak derste makine öğrenmesi hakkında bilgilendirme yapılması, sonraki derste üçgen ve dörtgenlere ait kazanımların aktarılması ve son derste de makine öğrenimi ile öğrendikleri bilgileri uygulayacakları etkinlik hazırlanması yapılacaktır. Son dersin akabinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilerek görüşmeler kayıt altına alınacaktır. Bu çalışmada, 4. Sınıf "Geometri" ünitesinde "M.4.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller" ve 5. sınıf matematik dersi "Geometri ve Ölçme" ünitesi "M.5.2.2. Üçgen ve Dörtgenler" öğrenme alanında yer alan kazanımların yapay zekâ sistemleri kullanılarak öğretilmesi ve sürecin detaylı analiz edilmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler ile ilgili ifadelerin sunumunda öğrenciyi tanımlamak için "Ö" harfi ve sıra numarası kullanılacaktır (örn; Ö3, Ö8 vb.). Benzer şekilde uygulayıcı matematik öğretmeni ile ilgili ifadeleri tanımlamak için de "MÖ" kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın beklenen sonuçlarında yapay zekanın eğitimde kullanılmasının, ülkemizde son yıllarda gelişen bir araştırma alanı olduğunu göstermesi beklenmektedir. Araştırma sonucunda, 4. Sınıf matematik dersi "M.4.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller" ve 5. sınıf matematik dersi "M.5.2.2. Üçgen ve Dörtgenler" kazanımlarının öğretiminde uygulanan yapay zekâ destekli öğretiminde nitel ve nicel verileri ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılacaktır. Araştırmanın beklenen nicel sonuçlarında geometri ünitesine ait öğrencilerin üçgenler ve dörtgenler bilgilerinin akademik başarı puanlarında artış olması beklenmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi ön test ve son test başarı puanları göz önünde bulundurularak artış olması ve yapılan görüşmelerde ilgili kazanımların makine öğretimi ile eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini ifade etmeleri beklenmektedir. Çalışma, bilsem öğrencileri ile okul çıkışlarında yapılacağından öğrencilerin üçgen ve dörtgenlere ait ön bilgilerinin olması muhtemeldir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Yapay Zekâ, Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ, Geometri Eğitiminde Yapay Zekâ, Eğitimde Makine Öğrenmesi

Kaynakça

Akdeniz, M., & Özdinç, F. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Konusunda Türkiye Adresli Çalışmaların İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 912-932.

Arık, G., & Seferoğlu, S.S. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ Çalışmaları: Araştırma Eğilimleri, Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Nabiyev, V. & Erümit, A.K. (Ed.). *Eğitimde Yapay Zekâ Kuramdan Uygulamaya* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık

Aruğaslan, E., & Çivril, H. Türkiye'de eğitim alanında yapılan veri madenciliği ve yapay zekâ çalışmaları. *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi*, *13*(2), 81-89.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, *5*(1), 1-11.

Murphy, R. F. (2019, 10 Aralık). *Artificial Intelligence Applications to Support K–12 Teachers and Teaching: A Review of Promising Applications, Challenges, and Risks, Santa Monica, CA: RAND Corporation.* Erişim adresi: https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html,Erişim tarihi: 28.04.2022.

Öztemel, E. (2003). *Yapay sinir ağları*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Tahiru, F. (2021). AI in Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT), 23*(1), 1-20.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, *1*(1), 3-7.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (6. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Düzeyleri ve Gerekçelendirme Becerilerinin İncelenmesi

Sabahattin Eryalcin Aydın Adnan Menderes Ü.

Deniz Özen Ünal Aydın Adnan Menderes Ü.

Meltem Varol Aydın Adnan Menderes Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Cebir problem çözmeyi amaçlayarak sistematik olarak genel sayı ilişkilerini, denklemleri, temsil ve sembolize ederek işlemler yapıp, problemi çözmeyi sağlayan bir araçtır (Kieran, 1992). Bell (1996)'e göre ise cebir, problemleri farklı yaklaşımlar ile daha iyi anlayarak problemlerin çözümü için farklı metotlar geliştirmek ve bulmak için bir araçtır. Cebir alanındaki bilgi ve becerilerin artması cebirsel düşünme becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır (Kaya ve Keşan, 2014). Cebirsel düşünme, matematik için gerekli temel beceriler olan akıl yürütme, değişkenleri anlama, gösterimleri kullanma ve sembolik gösterimlerin anlamlarını açıklama, gösterimler arasında dönüşüm yapma ve matematiksel fikirlerin ilerlemesi için modellemeler yapma gibi becerileri içeren bir düşünme şeklidir (Kaf, 2007). Cebirsel düşünme temel matematik becerileri arasında gösterilmekte ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009, 2013) da cebirsel düşünmenin önemi vurgulanmaktadır.

Matematik eğitimi araştırmalarında cebirsel düşünme becerisinin yanında, gerekçelendirme becerisinin de öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğu vurgulanmaktadır. Gerekçelendirme, daha önce kabul edilen ifadeleri ve matematiksel akıl yürütme biçimini kullanarak bir iddianın doğruluğunu gösteren bir argüman olarak tanımlanmaktadır (Sarumaha, 2015). NCTM' e göre matematiksel gerekçelendirme becerisi, çeşitli problem durumları hakkında akıl yürüterek fikirler üretme ve bu fikirleri ifade etmenin bir yolu olarak tanımlanmaktadır. (Fritzgerald, 1996). Gerekçelendirme becerisinin, açık uçlu problemlerle geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin problemlerin çözümünde düşünce geliştirerek sonuca ulaşmaları, geçerli matematiksel ifadeler kurabilmelerine olanak sağlamaktadır (Cai, 2003). Ayrıca bu becerinin problem çözmedeki etkisinin büyüklüğü göz önünde bulundurularak, matematik sınıflarında mutlaka desteklenmesi gerektiği de vurgulanmıştır (Driscoll vd., 2007). Literatürde, problem çözme sürecinde çözümü gerekçelendirme, matematiksel düşünme ile ilgili zihin alışkanlıkları ile birlikte ele alınmaktadır (Goldenberg ve ark., 2003; Levasseur & Cuoco, 2003).

Problemlerin çözümünde, problemi anlama ve doğru sonuca ulaşma sürecinde öğrencilerin uygulayabileceği farklı çözüm yolu ve stratejiler içerisinden uygulanabilecek belirli bir çözüm yolunu tercih etme eğilimi zihinsel alışkanlık olarak kabul edilir. (Leikin, 2007).Zihinsel alışkanlıklar, farklı düşünme tarzları arasındaki nicelikleri, genelleştirmeyi, problemleri çözmeyi, gerekçelendirme, öngörü ve ilişkilendirme yeteneğini de içermektedir (Cai & Knuth, 2011) Zihin alışkanlıkları, karşılaşılan her problem durumunun çözümünde kendiliğinden matematiksel düşünme süreçlerini ile birlikte ortaya çıkmaktadır. Zihinsel alışkanlıklar, problem çözme sürecinde hipotez üretme, hipotezin doğruluğunu savunma, tahmin etme, çözümleri sorgulama (doğru olanları bile), örüntüleri keşfetme, özelleştirme, dikkatli sınıflama, alternatif temsil kullanımı (Levasseur & Cuoco, 2003), gerekçelendirme ve gerekçeler ile destekleme (RAND Mathematics Study Panel, 2003) gibi düşünsel faaliyetleri içermektedir. Problem çözme süreçlerinde, üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan özelleştirme, genelleme, tahmin etme, hipotez üretme, hipotezin doğruluğunu kontrol etme gibi becerileri gerekliyse, matematiksel düşünmenin gerçekleşeceği beklenmektedir (Yeşildere, 2006). Matematiksel düşünme üst düzey bir düşünme biçimi olduğundan üstün yetenekli bireylerin problem çözme süreçlerinde ortaya çıkması beklenmektedir (Güç vd., 2021). Üstün yetenekli bireyler, özel akademik becerilere sahip, liderlik, yaratıcılık, sanat gibi alanlarda yaşıtlarına göre önde olan, öğrenenmesi çabuk ve kapasitesi yüksek soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi olarak tanımlanmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezleri [BİLSEM] Yönergesi, 2007). Cebirsel düşünme ve gerekçelendirme becerileri, öğrencilerin kazanması gereken en önemli becerilerden olmasına rağmen az sayıda çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmalar cebirsel düşünmenin temel bileşenlerinden olan örüntü ve genelleme ile ilgilidir (Akkan vd., 2017; Ellis, 2009; Kirwan, 2015; Lannin, 2005; Tanışlı vd., 2017). Gerekçelendirme becerisinin cebirsel düşünme ile birlikte ele alınması önemli görülmekle birlikte bu alanda yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Özellikle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve yüksek olması beklenen üstün yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada cebir problemleri aracılığıyla üstün yetenekli öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri ve gerekçelendirme becerileri incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi 'Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin gerekçelendirme becerileri ve cebirsel düşünme düzeyleri nasıldır?' şeklinde olup alt problemleri şöyle belirlenmiştir:

1) Üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin gerekçelendirme becerileri nasıldır?

2) Üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerileri hangi düzeydedir?

Yöntem

Bu çalışmada araştırmanın amacına paralel olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmada araştırmacı tarafından katılımcı öğrenciler için belirlenen ölçütler, öğrencilerin BİLSEM' de öğrenim görüyor olması ve cebir dersini almış, ön bilgiye sahip olmasıdır. Bu çalışma da Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak klinik mülakatlar kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması veri toplama süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini BİLSEM'de öğrenim gören 5 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan Cebirsel Düşünme Alışkanlıklarını Belirleme Çalışma Yaprağı, Driscoll vd. (2007) tarafından hazırlanan cebir problemlerinden seçilerek uyarlanmıştır. Klinik mülakatlar sınıf ortamında her bir katılımcı ile birebir gerçekleştirilmiş ve her bir katılımcı ile haftanın farklı günlerinde günde bir kere olmak üzere yapılmıştıştır. Elde edilen veriler cebirsel düşünme düzeylerini açısından Hart (1998) tarafından ortaya konan Altun (2005)'un uyarladığı kuramsal çatı ile, gerekçelendirme becerileri açısından Cai (2003) tarafından ortaya çıkarılmış tam ve ikna edici gerekçelendirme, eksik gerekçelendirme, yanlış gerekçelendirme ve hiçbir gerekçelendirme yok şeklinde dört düzeyden oluşan teorik çatıya göre içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için veriler iki farklı matematik eğitimcisi tarafından analiz edildikten sonra uzman tarafından veriler ve temaların kodlamalar ile kontrolü sağlanmıştır. Veri analizinde gizlilik ön planda tutularak katılımcı öğrenciler kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerden, gerekçelendirme becerisi yüksek öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir. Cebirsel düşünme, gerekçelendirme ve akıl yürütmeyi sağladığından, çalışma sonunda gerekçelendirmenin de cebirsel düşünmenin bir parçası olması sebebiyle cebir problemleriyle ortaya çıkması ve sonuçlar ile desteklenmesi beklenmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin yaşıtlarına göre daha üst düşünme becerilerine sahip olduğu olması beklendiğinden çalışma sonucunda yüksek düzeyde cebirsel düşünme becerisi ve üst düzey gerekçelendirme becerilerine rastlanılması düşünülmektedir. Ayrıca üstün yenekli öğrencilerin, gerekçelendirmeleri nasıl yaptıklarının, problem çözümünde kullandıkları cebirsel becerileri nasıl gerekçelendirdiklerini ve bu süreçlerin incelenmesi, cebirsel düşünme becerisi ile gerekçelendirme becerilerinin birbirini nasıl desteklediğinin ortaya konulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cebir, Üstün yetenek, Cebirsel düşünme, akıl yürütme, gerekçelendirme

Kaynakça

Akkan, Y. , Öztürk, M. & Akkan, P. (2017). Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Generalization Processes of Patterns: Strategies and Justifications . Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT) , 8 (3) , 513-550 . DOI: 10.16949/turkbilmat.323384

Cai, J. (2003). Singaporean students‟ mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. International Journal of Mathematics Education in Science and Technology, 34(5), 719-737.

Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J., & Egan, M. (2007). Fostering geometric thinking: A guide for teachers grades 5-10. Portsmouth, NH: Heineman.

Ellis, A. B. (2007). Connections between generalizing and justifying: Students' reasoning with linear relationships. Journal for Research in Mathematics Education, 38(3), 194–229.

John K. Lannin (2005) Generalization and Justification: The Challenge of Introducing Algebraic Reasoning Through Patterning Activities, Mathematical Thinking and Learning, 7:3, 231-258, DOI: 10.1207/s15327833mtl0703_3

Kaf, Y. (2007). Matematikte Model Kullanımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Erişilerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kaya, D., & Keşan, C. (2014). İlköğretim Seviyesindeki Öğrenciler Için Cebirsel Düşünme Ve Cebirsel Muhakeme Becerisinin Önemi. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 3(2), 38-48.

Kieran, C. (1992). The Learning and Teaching of School Algebra. In D. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 390-419). New York: Macmillan Publishing Company.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

Sarumaha, Y. A. (2015). Justifikasi dalam Pembelajaran Matematika. Prosiding Seminar Nasional Etnomatnesia. 286-295. Universitas Cokroaminoto Yogyakarta

Farklı Ülkelerdeki Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme Görüşlerinin İncelenmesi

Feyza Korkmaz
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Mehmet Bekdemir
Erzincan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de matematik öğretim programının temel amaçlarından biri öğrencilerin okulda öğrendikleri matematiksel bilgileri günlük hayatta kullanabilmesini sağlamaktır. Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme matematiksel kavramları ve işlemleri anlama ve karşılaştırma sürecinde de kullanılabildiği iyi bilinmektedir (Piaget 1962; NCTM, 2001). Buna rağmen bu iki kavram eş değer görülse de aynı şeyler değildir. Matematiksel Modelleme; gerçek hayat problemlerini çözme sürecidir (Keskin, 2008). Yani gerçek hayat problemlerinin matematik dünyasına taşınarak matematik dilinde ifade edilmesini içeren bir süreçtir (Güzel ve Uğurel, 2010). Matematiği Modelemeyi basitçe ifade etmek gerekirse, matematiksel kavramları veya fikirleri anlamak için matematiğin temsillerini kullanmayı ifade eder. Bu tanımlardan da görüleceği üzerine Matematiksel Modelleme gerçek dünyada başlayıp matematik dünyasına oradan da tekrar gerçek dünyaya dönen döngüsel bir süreç iken (Pollak, 2007), Matematiği Modelleme matematiğin dünyasında başlayıp ve orada biten bir süreçtir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Buradan yola çıkarak farklı ülkelerdeki (Türkiye, Almanya, Romanya, Ukrayna, Danimarka, Polonya, İsveç, Ürdün, Bosna Hersek, Hollanda, Finlandiya) matematik öğretmenlerin Matematiksel Model, Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme gibi kavramlar hakkındaki düşüncelerin belirlenmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki üç alt probleme cevap aranmıştır.

1. Farklı ülkelerdeki matematik öğretmenlerinin Matematiksel Model hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Farklı ülkelerdeki matematik öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Farklı ülkelerdeki matematik öğretmenlerinin Matematiği Modelleme hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zamanla sınırlandırılmış bir veya daha çok durumu çeşitli veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) yardımıyla derinlemesine incelediği, durum/lara bağlı temaların tanımlandığı bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada da matematik öğretmenlerin herhangi bir müdahalede bulunmadan Matematiksel Model, Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme hakkındaki düşüncelerini inceleme amaçlandığından durum yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmanın grubunu ise 11 farklı ülkeden (Türkiye, Almanya, Romanya, Ukrayna, Danimarka, Polonya, İsveç, Ürdün, Bosna Hersek, Hollanda ve Finlandiya), 0-5 yıl arası görev alan 18, 5-10 yıl arası görev alan 16 ve 10 yıldan fazla görev alan 23 olmak üzere toplamda 57 matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışmanın verileri anket ve dokümanlar yolu ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket; demografik bilgilerle beraber Matematiksel Model, Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme kavramları hakkında üç tane çoktan seçmeli ve beş tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca bu kavramlarla ilgili öğretmenlerin ders içerisinde kullandıkları ve sisteme yükledikleri kaynaklarda veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler anketlerin doldurulmasını ve ilgili kaynakların yollanmasını Google doküman üzerinden yapmışlardır.

Elde edilen veriler araştırma alt problemleri tema olarak alınarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2011)' e göre betimsel analiz; çerçevesi önceden belirlenmiş temalara bağlı olarak nitel verilerin analiz edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Bu çalışmada betimsel analizin tercih edilme nedeni, Matematiksel Model, Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme kavramlarının tanımı ve sınırları litaratür yardımıyla daha önceden tanımlanmış olmasıdır. Ayrıca, bu analiz sürecinde öğretmenlerin ifadelerinden veya incelenen dokümandan direk alıntılar yapılarak incelenen kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada 11 farklı ülkedeki matematik öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme hakkındaki görüşleri incelenmiştir. 57 matematik öğretmeninin verdikleri cevaplara göre Matematiksel Model kavramını

genel olarak somut nesneler, derste kullanılan materyaller ve formüller olarak, Matematiksel Modelleme kavramını ise nesne, sembol ve materyallerle dersi anlatma süreci olarak tanımlamıştır. Bu cevaplardan yola çıkılarak aslında öğretmenlerin bazıları Matematiksel Model yerine Matematiğin Modeli, Matematiksel Modelleme yerine de Matematiği Modellemeyi kullandıkları görülmüştür. Bazı öğretmenlerde Matematiksel Modelleme kavramlarını günlük hayat problemleri olarak tanımlamıştır fakat öğretmenlerin verdikleri örnekler incelendiği zaman cebir karoları, sayma pulları gibi ders içerisinde kullanılan materyal örnekleri verdikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri ve yükledikleri dokümanlar incelendiğinde 10 ülke matematiksel modelleme kavramına müfredatta yer verildiği, ders kitaplarında da buna uygun olarak günlük hayatla ilgili Matematiksel Modelleme problemlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre hem teoride hem de uygulamada Matematiksel Model, Matematiğin Modeli, Matematiksel Modelleme ve Matematiği Modelleme kavramları arasındaki benzerlik ve farklılıkların daha net ortaya konulması tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel Model, Matematiksel Modelleme, Matematiği Modelleme

Kaynakça

Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkindaliklari. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 1-34.

Baki, A. (2006). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi [Mathematics education from theory to practice]. *Trabzon: Derya Publishing*.

Blum, W., & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?. *Journal of mathematical modelling and application*, *1*(1), 45-58.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, *35*(2), 236-264.

Çakmak-Gürel, Z., & Işık, A.,(2018). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modellemeye İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(3), 85-103.

Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar Mathematical modeling in mathematics education Basic concepts and different approaches.

Güzel Bukova, E., & Uğurel, I. (2010). Matematik öğretmen adaylarının analiz dersi akademik başarıları ile matematiksel modelleme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 69-89.

Keskin, O., Gursoy, A., Ma, B., & Nussinov, R. (2008). Principles of protein− protein interactions: what are the preferred ways for proteins to interact?. *Chemical reviews*, *108*(4), 1225-1244.

Maaß, K. (2005). Barriers and opportunities for the integration of modeling in mathematics classes: results of an empirical study. Teaching Mathematics and Its Applications, 24(2- 3), 61-74.

MEB, (2018). Matematik uygulamaları dersi öğretim programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Pollak, H. (2007). Mathematical modelling—A conversation with Henry Pollak. In *Modelling and applications in mathematics education* (pp. 109-120). Springer, Boston, MA.

Van de Walle, J., Karp, K., Lovin, L., Bay-Williams, J., Education, P., Sowder, J., ... & Nickerson, S. (2016). Required Text.

Ortaokul Seviyesinde Yeni Nesil Matematik Soruları ve Ana Dil

Hümeyra Doğan MEB

Ayşegül Eryılmaz Çevirgen Bölümü Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de ortaokuldan belirli liselere geçiş Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. 2017 yılında yapılan yenilik ile bu sınav kapsamı ciddi şekilde değiştirilmiş ve sınavda yer alan kazanım temelli matematik sorular yerini gerçek hayat örnekleri bağlamında beceri temelli, birçok kazanımı bir araya getiren sorulara bırakmıştır. Bu sorular genel olarak yeni nesil soru olarak adlandırılmaktadır. Yenilenen sınav sistemi ile beraber sınavda yer alan ve yeni nesil olarak anılan matematik soruları önceki sınavlara nispeten mantık ve muhakeme, ana dilini etkin kullanarak okuduğunu anlama becerileri gerektirmektedir.

Formal eğitim kurumlarında plan ve program çerçevesinde yürütülen ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programının amaçlarından biri, çocuğun gelişmekte olan dil becerilerini planlanan şekil ve formata sokmaktır (Demir ve Yapıcı, 2007). Ancak doğuştan itibaren farklı bir dili öğrenen çocukların okula başladıkları andan itibaren okuduklarını anlamada sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bilhassa ana dil ile sonradan öğrenilen eğitim dili arasındaki sosyokültürel ve dil yapısına ait farklılıkların, sözcük bilgisinin, sürekli ana dilinde düşünmeye alışmış olmasının okuduğunu anlamada problem yarattığı görülmüştür (Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020). Bayat (2017) ülkemiz açısından bakıldığında yaşanan bu sorunların farklı bir durumdan kaynaklandığını söylemektedir. İki dilli öğrencilerden ana dili eğitim dilinden farklı olanların okulda genellikle Türkçe eğitim ve öğretime devam ettiklerini, ancak günlük yaşamlarında Türkçeyi çok sık konuşmadıklarını ifade etmektedir. Türkiye'de iki dilli öğrencilerin eğitimi için belirli bir program olmadığından okuma ve okuduğunu anlama sorununun meydana geldiğini belirtmektedir. Ancak, eğitim kurumlarında verilen bütün derslerde okuma ve anlama becerisine ihtiyaç duyulduğu göz önüne alındığında iyi ve anlaşılır okuyamayan öğrencilerin derslerinde başarı elde etmesi düşünülemeyeceği araştırmalarda dile getirilmektedir (Özçelik, 1987).

Diğer derslerde olduğu gibi okuduğunu anlama becerisi matematik dersi ile de yakından ilişkilidir. Matematik dersi çoğunlukla öğrenciler tarafından zor ve sıkıcı olarak görülse de bazıları için hayatı anlamanın bir yolu olmuştur. Çünkü birçok şeyde olduğu gibi matematiği sevmek de anlamaktan geçer. İlkokul çağından itibaren okuduğunu anlayabilen öğrenciler matematiği sevmekte ve bu alanda başarı elde etmektedir.

Daha çok ülkemizin Doğu Anadolu Bölgesi'nde ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde farklı bir ana dil ile büyüyen çocuklar ilkokuldan itibaren Türkçe eğitim almakta ve ana dilinden ikinci dile geçerken okuduğunu anlamakta zorluklar yaşamaktadır (Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020).

Bu bilgilere ek olarak, birinci araştırmacı öğretmenlik yaptığı kurumda öğrencilerden soruları anlamadıklarına, anlasalar soruları çözebileceklerine yönelik yorumlar da almaktadır. Araştırmacı meslek hayatında karşılaştığı ana dilimizde sorulmadığı için anlamıyoruz ve çözemiyoruz yorumlarından da yola çıkarak bu çalışmayı gerçekleştirmiştir.

Bu çalışmanın amacı 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesil sorularda gösterdikleri performansın soru yazım diline bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Çalışmanın hipotezleri şu şekildedir:

- Ho: 7. Sınıf öğrencilerinin Kürtçe Matematik Test puan ortalamaları ile Türkçe Matematik Test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
- Ho: 7. Sınıf öğrencilerinin Kürtçe Matematik Test puan ortalamaları ile Türkçe Matematik Test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur.
- Ho: 8. Sınıf öğrencilerinin Kürtçe Matematik Test puan ortalamaları ile Türkçe Matematik test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
- Ho: 8. Sınıf öğrencilerinin Kürtçe Matematik Test puan ortalamaları ile Türkçe Matematik test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama testi ile toplanan veriler üzerinden ilişkisel araştırma deseni ile yürütülmüştür. İlişkisel araştırma deseninde birden çok değişkenin değişim durumları incelenir. Bu amaçla t-test, varyans analizi gibi tekniklerden faydalanılır (Tuncer, 2020). Kesitsel olarak öğrencilerin başarı testlerine verdikleri cevaplar incelenmiş ve varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenen Muş ili Bulanık ilçesinde yer alan bir ortaokulda okumakta olan ana dili Kürtçe olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencileri 12 ve 8.sınıf öğrencileri ise 20 kişiden oluşmaktadır.

Araştırma amacının gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasında araştırmacının, danışmanı ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının gözetiminde hazırladığı çoktan seçmeli sorulardan oluşan "Yeni Nesil Matematik Sorularını Türkçe Okuma ve Anlama Testi" ve "Yeni Nesil Matematik Sorularını Kürtçe Okuma ve Anlama Testi" kullanılmıştır. 7. ve 8. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanan bu araçlar her sınıf için aynı kazanımları içeren ancak birbirinden farklı olan 10'ar madde içermektedir. Her madde dört seçenekten oluşmaktadır. Testlerin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır.

7. ve 8. sınıflara öncelikle "Yeni Nesil Matematik Sorularını Türkçe Okuma ve Anlama Testi" uygulanmış olup bir süre sonrasında da "Yeni Nesil Matematik Sorularını Kürtçe Okuma ve Anlama Testi" uygulanmıştır.

Araştırmacı öğrencilerin matematik öğretmenidir. Bu nedenle uygulamayı da kendi derslerinde gerçekleştirmiştir. Her test bir ders saatinde tamamlanmıştır.

Uygulanan testlere ait her iki dilde verilen cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmış ve Windows için IBM SPSS 24 programı kullanılarak analizi yapılmıştır. Testlerin madde analizleri ITEMAN 4.3 programı ile gerçekleştirilmiştir. Hipotezlerin değerlendirme aşamasında "ilişkili örneklem t test" kullanılmış ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

7. sınıf öğrencilerinin Kürtçe testi ortalamasının 4,60, Türkçe testi ortalamasının ise 3,33 olduğu görülmüştür. Buna göre ana dili Kürtçe olan 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dilinde karşılaştıkları yeni nesil matematik sorularını okuma ve anlamada Kürtçe dilindeki sorulara göre daha başarısız oldukları görülmüştür ($t(11)=2,803$, $p=0,017$). Ho hipotezi reddedilmiştir.

Ana dili Kürtçe olan 8. sınıf öğrencilerinin Kürtçe test doğru sayılarının ortalamasının 3,65, Türkçe test doğru sayılarının ortalamasının ise 3,8 olduğu görülmüştür. Buna göre Ho hipotezi reddedilememiş ve Türkçe test puan ortalamaları ile Kürtçe test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğuna dair kanıt bulunamamıştır ($t(19)=-0,420$, $p=0,679$).

7. sınıf Kürtçe ve Türkçe test puanları karşılaştırıldığında korelasyon 0,83 olarak hesaplanmış ve 0,001 anlamlılık düzeyinde 0,001 aralarında yüksek düzeyde ilişki görülmüştür. 8. sınıf Kürtçe ve Türkçe test puanları karşılaştırıldığında korelasyon 0,60 olarak hesaplanmış ve 0,005 anlamlılık düzeyinde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre 7. sınıf Kürtçe test puanlarının Türkçe test puanlarından daha yüksek bulunmasının öğrencilerin henüz çok fazla yeni nesil matematik sorularıyla karşılaşmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe test puanlarının Kürtçe test puanlarından daha yüksek bulunmasının sebebinin 8. sınıfa başladıkları eğitim öğretim yılının başından itibaren sınava hazırlık amacıyla sürekli olarak yeni nesil sorulara maruz kalmaları olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: anadil, anlama, çok dilli sınıflar, matematik eğitimi, okuma,

Kaynakça

Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual students in Turkey. European Journal of Education Studies, 3(6), 72-93.

Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: IX. Sayı: 2.

IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Kızıltaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.

Özçelik, D. A. (1987*). Eğitim Programları ve Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.

Tuncer, M. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık. s. 221-223.

İlkokul Öğrencilerinin Scratch Destekli Gerçekçi Matematik Eğitimine İlişkin Görüşleri*

Kübra Çiftci — MEB

Ömer Demirci — Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde eğitim ve teknolojide yaşanan gelişmeler yaşantımızda çeşitli değişimlere sebep olmuştur. Yaşanan değişimlerle birlikte üreten, düşünen, kendini ifade eden, problem çözen ve topluma fayda sağlayan nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). İstenilen nitelikte bireyler yetiştirme konusunda en önemli etkenlerden biri eğitimdir. Bu bakımdan alışılmış eğitim kalıplarının değiştirilmesi gerekmektedir. Alışılmış eğitim kalıplarını değiştirmek, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak ve istenilen nitelikte bireyler yetiştirebilmek için araştırmacılar yenilikçi eğitim yaklaşımları geliştirmişlerdir. Eğitimde yaşanan yenilikler her alanda olmakla beraber, matematik eğitimi alanında da gerçekleşmiştir (Kaya, 2018).

Yaşantımızda ve eğitim sisteminde önemli bir bilim dalı olan matematiğin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Benimsenen eğitim anlayışında, öğretim programının genel amaçlarına bakıldığında, matematiğin günlük hayattan kopuk olamayacağı ve günlük hayatla iç içe olması gerektiği görülmektedir. Araştırmacılar matematik ve matematik eğitiminin günlük yaşamla ilişkisi üzerinde birçok araştırma (Altun, 2002; Streefland, 1991) yapmışlardır. Bu araştırmacılardan biri olan Freundthal (1991), matematiğin gerçek yaşam problemleriyle başladığını ifade etmiş ve bu düşünceden yola çıkarak Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) yaklaşımını ortaya koymuştur. GME yaklaşımı öğrencilere anlamlı bir matematiksel süreç sunarak matematiği deneyimlemeyi ve bu sayede öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamayı amaçlanmaktadır (Altun, 2002). GME yaklaşımına göre matematik, öğrencilerin gerçek ya da gerçek gibi algılanabilecek problem durumları üzerinde durmaktadır.

Gerçek yaşam problem durumlarının zaman, maliyet ve uygulanabilirlik açısından sınıfa getirilemediği durumlarda ise teknoloji işe koşulabilir. Teknoloji ile desteklenmiş ortamlar öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Altıparmak, 2014). Çeşitli oyun ve animasyonlar ile matematiksel kavramlar somutlaştırılmaktadır. Bunun için birçok teknolojik yazılım programı geliştirilmiştir. Oyunların ve animasyonların oluşturulmasına imkan tanıyan, görsel hafızanın geliştirilmesine ve eğlenceli eğitim ortamı sağlamasına fırsat veren teknolojik yazılımlardan biri Scratch yazılımıdır. Scratch yazılımı ile tasarlanan oyunlar, problem çözme konusunda önemli bir yardımcı kaynak olabilir. Çünkü bu oyunlarda sürekli tekrarlanan görevler ve görevlerin içerisinde problem durumları vardır. Oyunlar tekrarlandığında çocuklar oyunun sunduğu problem konusunda uzman hale gelmektedirler ve bu sayede karşılarına çıkabilecek problem durumlarını daha kolay çözebilmektedirler. Oyunu, Scratch yazılımı ile öğretim programına entegre etmek, istenilen hedef ve davranışı kazandırma konusunda da yardımcı olmaktadır (Okuducu, 2020).

Bunun yanında ilkokul öğrencileri için önemli gerçek yaşam problemlerinden birisi de paralarımız konusudur. İlkokula başlayan öğrenciler artık kendilerine verilen harçlıklarla alışveriş yapmaya başlamakta ve bu alışverişler sırasında para kullanma becerileri açısından çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca ilkokul kademesindeki öğrencilerin paranın işlevini kavrayamadıkları ve günlük yaşama yeteri miktarda aktaramadıkları görülmüştür (Xin, Grasso, Dipipi-Hoy ve Jitendra, 2005). Para kullanma becerilerini kazanmaları ve geliştirmelerini sağlamak açısından ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf matematik dersi öğretim programında ölçme öğrenme alanı içerisinde paralarımız alt öğrenme alanına yer verilmiştir. Öğrenciler okulda öğrendikleri matematik tecrübelerini okul dışında elde ettikleri yaşantılara dayandırmaya ihtiyaç duymaktadır. Sadece okul derslerinde kalmayıp günlük yaşamın her alanında para kullanma becerilerinin gerekli olması "Paralarımız" alt öğrenme alanının önemini arttırmaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda para kullanma becerilerinin öğretiminde parayı tanıma ve para değerini bilme üzerinde durulmuş ve asıl durulması gereken satın alma ve para kullanma gibi temel beceriler üzerinde durulmadığı görülmüştür. Para kullanma becerilerinin kazanılmasına yönelik araştırmaların (Erbaş, 2008; Kalaycı, 2014; Tümeğ, 2014) ilkokul düzeyinde sınırlı sayıda yapıldığı, araştırmaların çoğunlukla ortaokul düzeyinde yapıldığı görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada ilkokul 2. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilere Scratch yazılımı destekli GME yaklaşımı ile paralarımız alt öğrenme alanında yer alan kazanımların öğretimine yönelik bir öğrenme ortamı oluşturulmuş ve öğretim süreci yürütülmüştür. Bu süreçte öğrencilerin edindikleri bilgi ve deneyimlerin incelenmesi önemli bir durumdur. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin, tasarlanan bu öğrenme ortamına ve öğretim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada "ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin paralarımız alt öğrenme alanına ilişkin Scratch destekli GME yaklaşımı ile tasarlanan öğrenme ortamına ve öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışması, tek bir durum ya da olayın veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir desendir (Cresswell, 2017). Bu araştırmada Scratch destekli GME yaklaşımı ile tasarlanan öğrenme ortamı ve öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından durum çalışması deseninin kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nin doğusundaki bir ilde yer alan 16 ilkokul 2. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Scratch destekli GME yaklaşımı ile yürütülen öğretim sürecine katılmış olmaları bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmacılar uygun ve rahatlıkla ulaşabileceği öğrencileri tercih etmişlerdir. O halde bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, veri toplama süresince farklı sorularla konunun açılması ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar tarafından görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda yer alan sorular araştırmanın amaçları doğrultusunda tasarlanmış ve uzman görüşleri ile son hali verilmiştir. Görüşme formunda 6 açık uçlu soru ve bu soruları yönlendiren sonda sorular yer almaktadır.

Öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler öncelikle transkript edilmiş ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan her bir öğrenciye bir takma isim verilmiştir. Öğrencilerin görüşmelerde yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar detaylı incelenerek kodlanmış ve benzer kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Diğer taraftan kodlar bir araya getirilerek sıklıkları belirtilmiştir. Öğrencilerden elde edilen görüşlere yönelik doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tasarlanan öğrenme ortamında yürütülen etkinliklere yönelik gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler Scratch destekli GME etkinlikleriyle işlenen dersi öğretici bulduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan öğretimi gerçek yaşamla ilişkili bulduklarını, günlük yaşamda matematiğin karşılarına çıktığını gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin para bilgisini öğrendiğine dair ifadeleri, dersteki etkinlikleri beğenmeleri, farklı derslerde de bu şekilde ders işlemeye devam etmek istemeleri ve başarılı olma konusundaki düşünceleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun görüşleri konuyu çok daha iyi öğrendiği, matematiğin günlük yaşamla ilişkili olduğunu öğrenmelerinin günlük yaşam becerilerine katkı sağladığı, alışverişi kolaylaştırdığı, derse olan ilgi ve isteğin daha da arttığı, matematik dersinde kendilerine olan güvenin daha da arttığı şeklindedir. Uygulanan Scratch Destekli GME yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin matematiğin günlük yaşamda ne kadar değerli olduğunu görmelerini sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur:

> ***Ö10:*** *Eğlenceli buldum. Ders daha çok ilgimi çekti. Bazen teneffüse çıkmak istemedim, gidip alışveriş oyunu oynamak istedim.*
>
> ***Ö4:*** *Dersler gerçek gibi işlendi ve kolayca aklımda kaldı. Diğer dersleri de keşke böyle işlesek. Hepsi kolayca aklımızda kalır.*
>
> ***Ö1:*** *Paralar her zaman bilinmesi gereken bir konu ve ben bu ders sayesinde kolayca öğrendim. Alışverişlerde de öğrendiklerimi kolayca uygulayabiliyorum.*
>
> ***Ö5:*** *Sınıf aynı mağaza gibiydi. Kendimi alışveriş merkezinde gerçekten mont alıyormuşum gibi hissettim. Tek başıma alışveriş nasıl yapılır, nelere dikkat etmeliyim çok iyi öğrendim.*

Anahtar Kelimeler: Scratch Yazılımı, Gerçekçi Matematik Eğitimi, Paralarımız, İlkokul Öğrencileri

Kaynakça

Altun, M. (2002). Sayı doğrusunun öğretiminde yeni bir yaklaşım. *İlköğretim Online, 1*(2), 33- 39.

Altıparmak, K. (2014). Impact of computer animations in cognitive learning: Differentiation. *International Journal Of Mathematical Education İn Science And Technology*, *45*(8), 1146-1166.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Erbaş, D. (2008). Özel gereksinimli öğrencilere genel para kullanımı öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*, 35-52.

Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education: China lectures*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Kalaycı, H. E. (2014). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere para kullanarak ürün satın alma becerisinin öğretiminde bir lira daha stratejisinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaya, A. (2018*). Teachıng functıons to 9th grade students using realistic mathematics education approach: An action research.* Master Thesis. Boğaziçi University, İstanbul.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Okuducu, A. (2020). *Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

Streefland, L. (1991). *Fractions in realistic mathematics education: A paradigm of developmental research*. Philip Drive: Kluwer Academic Publishers Group.

Tümeğ, S. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin madeni paraları öğrenmelerinde zihinsel yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı öğretimin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Xin , Y. P., Grasso, E., Dipipi-Hoy, C. M. and Jitendra, A. (2005). The effects of purchasing skills instruction for individuals with developmental disabilities: A meta-analysis. *Exceptional Children, 71*, 379-400.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

***** *Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.*

Robotik Etkinlikleri İle Yürütülen Mühendislik Tasarım Sürecinin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi

Mustafa Buğra Akgül — MEB

Mine Isıksal-Bostan — Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Ezgi Arzu Yurdakök — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik Okuryazarlığı

Matematik okuryazarlığı, çeşitli bağlamlarda bireyin formüle etme, matematiği kullanma (yürütme) ve yorumlama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapasite matematiksel olarak akıl yürütmeyi; bir olguyu açıklamak ve tahmin edebilmek için matematiksel kavramları, işlemleri ve araçları kullanmayı içerir (OECD, 2019). OECD'ye (2019) göre Matematik okuryazarlığı kuramsal çerçevesi üç ana bileşenden oluşmaktadır: 1) Durumlar ve Bağlamlar, 2) Yeterlikler/Süreçler, 3) İçerik Boyutu. Yeterlikler bileşeni Matematiksel Süreçlerin Temelini Oluşturan Matematik Becerileri olan İletişim, *Matematikleştirme*, Gösterim, Akıl Yürütme ve Kanıt Gösterme, Problem Çözme Stratejisi Tasarlama, Sembolik, Teknik Dil ve İşlemleri Kullanma ve Matematiksel Araçları kullanmadan oluşmaktadır. Süreçler bileşeni ise Formülasyon, *Yürütme*, Yorumlama/Değerlendirme alt bileşenleri içermektedir.

Matematik okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi

Matematik okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinde Matematiksel Süreçler şu şekilde ele alınmıştır; 1) Formülasyon (Durumları Matematiksel Olarak Formülleştirme), 2) Yürütme (Matematiksel Kavram, Olgu ve Süreçleri Kullanma), ve 3) Yorumlama ve Değerlendirme (Matematiksel Çıktıları Yorumlama, Uygulama ve Değerlendirme). Matematik okuryazarlığı modeline göre Matematik Okuryazarlık süreci gerçek bağlamda bir problemin formülasyonu sonucu matematiksel probleme dönüştürülmesi, problemin çözülmesi için matematiği kullanma ve matematiksel sonuçlar elde etme, elde edilen sonuçların yorumlanması ve son olarak bağlamdaki sonuçlar ile karşılaştırılarak değerlendirilmesinden oluşmaktadır (OECD, 2019).

Mühendislik Tasarım Süreci

İyi yapılandırılmış mühendislik tasarım süreci, öğrencilerin varsayımda bulunma, araştırma yapma, deneyimleme, analiz etme, akıl yürütme ve yansıtma gibi becerilerini desteklemektedir. Bu beceriler öğrencilerin matematiksel etkinlik, görev veya problem üzerinde çalışırken de kullandıkları önemli becerilerdendir (Brakoniecki, Ward & Fougere, 2016).

En basit haliyle, "sor-araştır-hayal et-planla-oluştur-dene-geliştir" şeklinde bir döngü olarak özetlenebilen Mühendislik tasarım sürecine yönelik 8 adımlı bir model Massachusetts Eğitim Departmanı (2006) tarafından önerilmiştir (Hynes, Portsmore, Dare, Milto, Rogers, Hammer ve Carberry, 2011) tarafından önerilmiştir. Bu çalışmada kullanılacak olan modele göre mühendislik tasarım sürecindeki adımlar şu şekildedir (Massachusetts DOE, 2006): **Adım 1)** İhtiyacı veya problemi belirle, **Adım 2)** İhtiyaca veya probleme yönelik araştırma yap, **Adım 3)** Olası çözümleri geliştir, **Adım 4)** Olası en iyi çözümü seç, **Adım 5)** Prototip oluştur, **Adım 6)** Çözümü dene ve değerlendir, **Adım 7)** Çözümü ve sonuçları paylaş ve **Adım 8)** Yeniden tasarla.

Eğitime Robotik Kullanımı

Eğitsel robotlar öğrencilere dikkat çekici, eğlenceli ve elle yapılabilen etkinlik olanakları sağladığı için öğrencilerde merak ve ilgi uyandırmaktadır (Eguchi, 2010). Robotik etkinlikler hem öğrencilerin iletişim becerileri ve yaratıcılıklarını artırmakta, hem de üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Rogers, 2003). Eğitimde kullanılan çeşitli robotik kitleri (Edison, Fischertechnik, VEX vb.) bulunmasına rağmen, LEGO EV3 kullanıcı dostu ara yüzü ve kullanım kolaylığı ile öne çıkmaktadır. LEGO EV3'te kullanılan yazılımda bulunan *Tasarım Mühendislik Süreci* ara yüzü, öğrencilerin sürece çeşitli ve yapılandırılmış adımlarda dahil olmasına imkân sağlamaktadır. Öğrenci ve öğretmenler için hazırlanmış mühendislik tasarım süreci tekrarlı bir şekilde şu adımlar etrafında gerçekleşmektedir: **1.** Tasarım özeti **2.** Beyin fırtınası **3.** En iyi çözümü seç **4.** İnşa et ve programla **5.** Test et ve değerlendir **6.** Gözden geçir ve iyileştir **7.** Paylaş

Teorik Çatı

Bu çalışmanın teorik çerçevesini, öğrenmenin sadece yaparak değil, bir robot, hikaye ya da teori gibi eser veya ürün oluşturmaya çalışırken en iyi şekilde gerçekleşeceğini ileri süren Seymour Papert'ın (1980) Oluşturmacılık teorisi oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin matematik okuryazarlığı PISA araştırması kapsamında OECD (2019) tarafından tanımlanan Matematik Okuryazarlığı Teorik Çerçevesi kullanılarak değerlendirilecektir.

Çalışmanın önemi

Bu çalışmada öğrencilerin robotik etkinlikleri ile dahil oldukları mühendislik tasarım sürecinde, Matematik okuryazarlığına ilişkin *Matematikleştirme* becerisini *Yürütme* sürecinde nasıl kullandıkları incelenecektir. Bu çalışma, alan yazında konuya ilişkin nitel ve nicel çalışma eksikliği düşünüldüğünde, matematik eğitiminde robotik kullanımı, öğrencilerin robotik etkinlikler ile yürütülen mühendislik tasarım sürecine dahil olduklarında kullandıkları matematik okuryazarlığı becerileri, matematik okuryazarlığı süreç ve becerilerin etkileşimi ve matematik okuryazarlığının mühendislik tasarımı sürecindeki rolünü keşfetmeleri gibi konulara ışık tutması açısından önemlidir. Bu çalışmanın araştırma problemi aşağıdaki gibidir;

Araştırma Problemi:

1) Öğrenciler robotik etkinlikleri ile yürütülen Mühendislik tasarım sürecinde Matematik Okuryazarlığına ilişkin Matematikleştirme becerisini Yürütme sürecinde nasıl kullanmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, robotik etkinlikleri ile yürütülen mühendislik tasarım sürecinin benzer matematik başarısına sahip, 5. sınıfta özel bir ortaokulda öğrenim gören 4 öğrencinin matematik okuryazarlığındaki rolünün anlaşılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Çalışmada aynı anda birden fazla öğrencinin mühendislik tasarım sürecinde matematik okuryazarlığına ilişkin süreçleri inceleneceği için bu çalışmanın araştırma deseni Çoklu Durum Çalışmasıdır (Stake,1995). Çalışma, Ankara ilindeki özel bir ortaokulun robotik-kodlama hafta sonu kursunda kayıtlı 16 öğrencinin dörderli gruplar halinde çalıştığı bir öğrenme ortamında gerçekleşecektir. Gruplar benzer akademik başarıya sahip öğrencilerden oluşmakta olup, 4 grup arasından bir tane grup rastgele seçilerek çalışmanın katılımcıları olacaktır.

Robotik etkinlikleri LEGO Mindstorms EV3 robotik kiti ile yürütülecektir. Öğrencilere araştırmacılar tarafından çalışma öncesinde 4 hafta boyunca çalışma kapsamındaki etkinlikleri yürütebilmeleri ve tasarım görevlerini gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duyacakları LEGO EV3 yazılımı kullanımı, temel robotik-kodlama becerileri, bilgi ve iletişim teknolojileri ve mühendislik tasarım süreci hakkında eğitim verilecektir. Çalışmada sürece yönelik detaylı araştırma yapabilmek için veri toplama araçları olarak (1) Mühendislik tasarım süreci süreç takip formu, (2) yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler ve (3) Ses ve görüntü kayıtları kullanılacaktır. Çalışma boyunca iki araştırmacı gözlemci ve yürütücü olarak bulunacaktır. Öğrenciler dörder kişilik gruplar halinde çalışacakları ve mühendislik tasarım süreçlerine dahil edilecekleri görevler üzerinde çalışacaktır.

Veri toplama süreci 4 hafta sürecek ve mühendislik tasarım görevleri içerecektir. Öğrencilerden o haftanın etkinliğinden hemen sonra görüşmeler yapılacaktır. Öğrencilerin etkinlik sırasında görüntü kaydı alınacak ve çalışmadaki tüm süreçleri Mühendislik tasarım süreci süreç takip formunda detaylı olarak yazılı bir şekilde açıklamaları istenecektir. Öğrencilerle yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler bireysel ve grup olarak yapılacaktır. Öğrencilere gereken durumlarda geriye dönük etkinlik görüntü kaydı izlettirilerek o ana yönelik davranışları ve süreçleri hakkında görüşme soruları yöneltilecek ve detaylı bir betimleme yapılacaktır.

Toplanan verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılacaktır. Öncelikle, öğrencilerle yapılan görüşmelerin, ses ve görüntü kayıtlarının ve yazılı dokümanların çözümlenmesi yapılacaktır. Daha sonra, OECD (2019) tarafından Matematik okuryazarlığı kapsamında belirtilen 6 yeterlik düzeyindeki öğrenci davranışlarını araştıracak şekilde tema, kategori ve kodlar belirlenecektir. Matematik okuryazarlığına ilişkin 6 yeterlik düzeyinde belirtilen Matematikleştirmeye ilişkin davranış göstergeleri veri çözümlemesi sonrasında ortaya çıkan tema, kategori ve kodlarda araştırılacaktır. Bir diğer deyişle, öğrencilerin matematik okuryazarlığı *yürütme* sürecinde *matematikleştirme* becerisini nasıl ve ne ölçüde kullandıkları okuryazarlık düzeylerinde belirtilen davranış göstergeleri toplanan verilerde araştırılarak yapılacaktır. Örneğin, 4. yeterlik düzeyindeki öğrencilerin matematikleştirme ve temsil açısından davranışı OECD (2017, s. 64) tarafından "Sembolik gösterim içeren farklı temsil biçimlerini, bu temsil biçimlerini gerçek bağlamda probleme direkt olarak bağlayarak, seçebilir ve entegre edebilirler" şeklinde vurgulanmış ve bu düzeyde bir gösterge olarak belirtilmiştir (OECD, 2017).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, OECD (2019) tarafından tanımlanan matematik okuryazarlığına ilişkin belli sayıda yeterlik düzeyi, yeterlik düzeylerinin alt puanları ve bu yeterlik düzeylerine göre öğrencinin yeterlilikleri göz önüne alınacaktır. Bu bağlamda, robotik etkinlikleri ile yürütülen mühendislik tasarım sürecinin, matematik okuryazarlığı *yürütme süreci* açısından öğrencilerin matematiksel kavram, olgu ve işlemleri karar verme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanmalarını geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca, robotik etkinlikleri ile yürütülen mühendislik tasarım sürecinin öğrencilerin problem çözmede matematiksel kavram, olgu ve işlemlerini doğru bir şekilde kullanmalarına rehberlik etmesi beklenmektedir. Bunun yanı

sıra, robotik etkinlikleri ile yürütülen mühendislik tasarım sürecine dahil olan öğrencilerin matematik okuryazarlığı yürütme sürecinde kullandıkları matematiksel akıl yürütme becerilerini de geliştirmesi beklenmektedir.

Matematiksel süreçlerin temelini oluşturan matematik becerilerinden olan *Matematikleştirme becerisi* açısından ise, robotik etkinlikleri ile yürütülen mühendislik tasarım sürecinin öğrencilerin gerçek dünyada karşılaşılabilecekleri bir problemi matematiksel forma dönüştürebilme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Buna ek olarak, bu tür problemlerin çözümünde, öncelikle problemi matematiksel biçime dönüştürerek tanımlama ve açıklama becerilerini geliştirmesi ve buna ilişkin davranış sıklığını artırması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın öğrencilerin yürütme sürecinde matematiksel kavram, olgu, işlem ve düşünmelerini kullanarak robotik etkinlikleri ile mühendislik tasarım sürecinde sunulan görevi (gerçek bağlamdaki problemi) matematik dünyasında bir probleme dönüştürme becerilerini geliştirmesi beklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Okuryazarlığı, Mühendislik Tasarım Süreci, Robotik Uygulamaları, Oluşturmacılık, Matematik Eğitimi

Kaynakça

Brakoniecki, A., Ward, M., & Fougere, G. (2016, June). Using the Engineering Design Process to Complement the Teaching and Learning of Mathematics. In *2016 ASEE Annual Conference & Exposition*.

Eguchi, A. (2010). What is educational robotics? Theories behind it and practical implementation. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 4006-4014). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Hynes, M., Portsmore, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D., & Carberry, A. (2011). Infusing engineering design into high school STEM courses.

Massachusetts DOE. (2006). Massachusetts science and technology/engineering curriculum framework. Massachusetts.

OECD (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, Preliminary Version, OECD Publishing, Paris.

OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Papert, S. (1980). " Mindstorms" Children. *Computers and powerful ideas*.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

İlkokul Öğrencilerinin Kalanı Yorumlama Problemlerine İlişkin Çözüm Stratejileri

Osman Bağdat — Anadolu Üniversitesi

Ayşe Bağdat — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bölme işlemi gerek anlamının gerekse işlem tekniğinin kavranması bakımından dört işlem içinde öğrencilerin en çok zor zorlandıkları işlemdir (Bağdat, 2020; Doruk ve Doruk, 2019). Öğrencilerin bölme işleminde zorluk yaşamalarının temel nedenlerinden bir tanesi öğrencilerin bölmenin gruplama ve ölçme anlamlarının farkına varamamaları (Doğan-Coşkun ve Ev-Çimen, 2019), bir diğer nedeni ise bölme işleminde bölünen, bölen, bölüm ve kalanın rolünü ve birbirleri arasındaki ilişkiyi anlayamamalarıdır (Correa, Nunes ve Bryant, 1988; Squire ve Bryant, 2002; Doğan-Coşkun ve Ev-Çimen, 2019). Yapılan çalışmalar bölme işlemini öğretilirken yalnızca bölme algoritmasını pekiştirmeye odaklanılmaması gerektiğini, bölmenin farklı anlamlarını ve adımlara arasındaki ilişkileri analiz etmeye ve sonucu yorumlamaya yönelik bağlamsal problemlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kalanı yorumlama problemleri bu anlamda önemli alternatif olarak göze çarpmaktadır. Kalanı yorumlama problemleri günlük hayat bağlamı içeren bir bölme probleminde elde edilen kalanın ne anlamada geldiğini yorumlamaya yönelik problemler olarak ifade edilebilir. Öğrenci bu tür problemleri çözerken bağlama göre farklı stratejiler belirleyebilir. Örneğin 5 elmayı 4 kişiye bölüştürülürken kalan 1 elmayı 4'e bölmesi gerektiğini düşünürken; 5 kişiyi 4 kişi kapasiteli araçlara dağıtması gerektiğinde kalan 1 kişi için ikinci bir araç gerektiğini yani cevabın 2 çıkması gerektiğini düşünmesi gerekir. Literatür incelendiğinde özellikle ortaokul düzeylerinde öğrencilerin kalanı yorumlama problemlerindeki performanslarını belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. (Ev-Çimen ve Tat, 2018; Doğan Coşkun ve Ev Çimen, 2019). Ancak bu çalışma bölme işlemini henüz öğrenmemiş ya da yeni öğrenmiş ve kalanı yorumlama problemleri ile henüz karşılaşmamış ilkokul öğrencilerinin çözüm stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda çarpma işlemini bilen ancak bölme işlemi ile henüz tanışmamış 2. Sınıf öğrencileri; bölme işlemini bilen ancak kalanı yorumlama konuları ile henüz tanışmamış 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin bölme problemlerinde kullandıkları stratejileri karşılaştırmalı olarak incelemek hedeflenmektedir.

Yöntem

Nitel araştırma olarak desenlenen bu çalışmada veriler ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine açık uçlu form olarak yöneltilen toplam 10 tane kalanı yorumlama problemine verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Çalışmaya 85 tane 2. Sınıf, 75 tane 3. Sınıf ve 56 tane 4. Sınıf olmak üzere toplam 216 öğrenci katılmıştır. Veriler toplanırken özelikle 2. Sınıf öğrencilerinin çarpma işlemini öğrenmiş ancak bölme işlemini öğrenmemiş olmalarına dikkat edilmiştir. Bu şekilde bölme işlemi bilen ve bilmeyen öğrencilerin stratejilerini karşılaştırmak hedeflenmiştir. Veriler öğrenci çözümleri kullanılan strateji ve çözümlerin doğruluğu ve mantıklılığı açısından tek tek incelenmiş ve bazı kategoriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen ilk bulgular ilkokul 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin kalanı yorumlama problemlerini çözerken kullandıkları yöntemlerin farklılaştığını göstermektedir. İlkokul 2. Sınıf öğrencileri tekrarlı toplama, tekrarlı çıkarma ve model kullanma gibi stratejileri kullanmayı tercih ederken, 4. Sınıfa doğru bölme algoritmasını kullanmaya yönelimin olduğu göze çarpmaktadır. Ancak özellikle bölme algoritmasını öğrenilmeye başlandığı 3. sınıftan itibaren öğrencilerin kalanı anlamlı bir şekilde yorumlayamadıkları, birçoğunun bölme algoritmasını uygulayarak işlemi kalanlı olarak bıraktığı fark edilmiştir. Sonuçların doğruluğu sınıflara ve problemlere göre değişiklik göstermekle birlikte üst sınıflara gidildikçe beklentinin aksine doğru çözüm sayısında önemli bir artışın olmadığı, hatta özellikle 3. Sınıf düzeyinde başarının önemli ölçüde düştüğü görülmüştür. Elde edilen bu ilk bulgular doğrultusunda öğrencilerin çarpma ve bölme gibi işlemleri öğrendikçe algoritmik ve standart çözümleri tercih ettikleri ve problem çözerken yeterince akıl yürütmedikleri söylenebilir. Çalışma sonucunda "bölme işlemi gerektiren problemleri çözme" biçiminde problem türlerine özgü çözüm yollarını öğretmeye dayalı bir öğretimin ötesinde, "problem çözme için bölme işlemini kullanma" biçiminde akıl yürütme ve problem çözme becerilerine dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Bölme, Kalanı yorumlama, Çözüm stratejileri

Kaynakça

Bağdat, A. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin işlem önceliğine yönelik problem çözme ve kurma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Correa, J., Nunes, T., & Bryant, P. (1998). Young children's understanding of division: The relationship between division terms in a noncomputational task. *Journal of Educational Psychology, 90,* 321–329.

Doğan-Coşkun, S. D. ve Ev-Çimen, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının bölme işleminin eşit paylaşım ve kayıp çarpan anlamlarına odaklanan problemleri çözme becerileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 851-871.

Doruk, M. ve Doruk, G. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin çarpma ve bölme işlemine yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 1338-1369.

Ev-Çimen, E. ve Tat, T. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin bölme işleminde kalanın yorumlanması konusunda problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 1-11.

Squire, S., & Bryant, P. (2002). The influence of sharing on children's initial concept of division. *Journal of experimental child psychology*, *81*(1), 1-43.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Karikatür Oluşturma Deneyimleri

Nedim Özkan Anadolu Üniversitesi

Osman Bağdat Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik derslerinde öğrencilerin birtakım formül, kural ve algoritmaları ezberlediği bir öğretim yaklaşımın ötesinde öğrencilerin aktif katılımlarının mümkün olduğu, anlamlı öğrenme gerçekleştirebildikleri bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Öğretim materyalleri matematik öğrenme ve öğretme sürecinde böyle bir ortamın oluşturulmasında hiç kuşkusuz önemli role sahiptir. Sınıf ortamında kullanılan materyaller öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap etmekle birlikte; matematiği kavramsal anlama, zengin ilişkiler ağı kurma, kalıcı ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine imkân tanımaktadır (Ünlü, 2021). Matematik eğitiminde teknoloji destekli araçlar ve sanal manipülatiflerin yanı sıra, iki ve üç boyutlu görsel araç gereç ve somut öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Bu öğretim materyallerinden birisi de karikatürlerdir. Karikatürler günlük hayatımızda gördüğümüz olayların mizahi bir şekilde çizimiyle oluşturulan görsellerdir (Özer, 2007). Karikatürler kullanım amaçları doğrultusunda belirli kategoriler altında toplanmaktadır. Bu kategoriler; eğlence ve dikkat çekme yönü öne çıkan karikatürler, politik karikatürler ve açıklayıcı ve aydınlatıcı karikatürler olarak sıralanabilir (Uğurel ve Moralı, 2006). Eğitim açısından bakıldığında ise karikatürlerin farklı amaçların için kullanıldığı görülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde karikatürlerin öğrencilerin dikkatlerini çekme ve olumlu tutum geliştirme (Cho, Osborne ve Sanders, 2015; Şengül ve Dereli, 2010), yeni bir konuyu öğretme veya öğrenilenleri pekiştirme (Dabell, 2008; Uğurel, Kesgin ve Karahan, 2013), ölçme-değerlendirme etkinliklerinde kullanma (Cho vd., 2015) ve kavram yanılgısını tespit etme ve giderme (Kaplan, Altaylı ve Öztürk, 2014), gibi çeşitli amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler dersleri için kullanabilecekleri uygun karikatürleri internetten, dergilerde, gazetelerden ve kitaplardan araştırıp bulabilmektedirler. Ancak bu kaynaklardaki karikatürler hem eğitimsel içerik açısından yetersiz hem de tüm sınıf seviyeleri ve her sınıfın kültürüne uygun değildir. Bu yüzden öğretmenlerin dersin amaçlarına uygun olarak kendi karikatürlerini oluşturma ihtiyaçları doğmaktadır. Öğretmenler kendi karikatürlerini oluştururken öğretim programıyla uyumlu, öğrencinin yaş, zekâ, sınıf düzeyi, geçmiş yaşantıları ve sınıfın kültürü ile uyumlu olup olmadığına dikkat etmelidir. Bu araştırmada bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ilköğretim matematik öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin materyal tasarım dersi kapsamında yapmış oldukları karikatürleri tür, sınıf düzeyi, içerik, görsel tasarım gibi çeşitli ögeler açısından incelemek ve öğrencilerin bu karikatürleri oluşturmaları esnasında karşılaştıkları zorlukları belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi sürecinde nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 28 tane 4. sınıf ilköğretim matematik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların alan bilgisi derslerini tamamlamış 4. Sınıf öğrencisi olmaları ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğretim programında bulunan matematik öğretiminde materyal tasarımı dersini almaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemi aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına öncelikle karikatürlere yönelik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde karikatür, karikatür türleri, eğitimde ve matematik eğitiminde karikatür kullanımına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Sonrasında öğretmen adaylarına karikatür yapabilecekleri Web 2.0 araçları ve bu Web 2.0 araçlarını nasıl kullanabilecekleri açıklanmıştır. Eğitim sonrasında her bir öğretmen adayından sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme ve veri işleme öğrenme alanlarından birer tane olmak üzere toplam dörder karikatür çizmeleri beklenmiştir. Öğretmen adayları karikatürleri tamamladıktan sonra bir açık uçlu anket aracılığıyla karikatür oluşturma sürecinde yaşadıkları zorlukları yazmaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tür, sınıf düzeyi, içerik, görsel tasarım ve yaşanılan zorluklar gibi çeşitli temalar altında toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen ilk bulgular öğretmen adaylarının çoğunlukla tartışma, beyin fırtınası, araştırma ve düşünme yönü öne çıkan karikatürler oluşturduklarını göstermiştir. Bu tür karikatürleri derste daha çok yeni konuyu öğrenme, kavram öğretimi veya öğrenilenleri pekiştirme ve kavram yanılgılarını gidermek amacıyla kullanılabilecek şekilde oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eğlence ve dikkat çekme yönü öne çıkan karikatürlere de yer verdikleri görülmüştür. Bu karikatürlerde ise öğretmen adaylarının daha çok dersin giriş kısmında herhangi bir kavram öğretimine yer vermeden yalnızca konuya dikkati çekmeyi amaçladıkları fark edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sayılar ve cebir öğretimine ilişkin karikatür oluşturmada, veri ve geometri öğretimine yönelik karikatürlere kıyasla daha az zorlandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul matematik öğretim öğretmen adayları, materyal tasarımı, karikatür

Kaynakça

Cho, H., Osborne, C., & Sanders, T. (2015). Classroom experience about cartooning as assessment in pre-service mathematics content course. *Journal of Mathematics Education at Teachers College, 6*(1), 45-53.

Dabell, J. (2008). Using concept cartoons. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath, 209,* 34-36.

Kaplan, A., Altaylı, D. ve Öztürk, M. (2014). Kareköklü sayılarda karşılaşılan kavram yanılgılarının kavram karikatürü kullanılarak giderilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 85-102.

Özer, A. (2007). Karikatür ve eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 7(84), 19-25.

Şengül, S. ve Dereli, M. (2010). Does instruction of "integers" subject with cartoons effect students' mathematics anxiety? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2176-2180. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.302

Ugurel, İ. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi* , *34*(170) , 1-10 .

Uğurel, İ., Kesgin, Ş. ve Karahan, Ö. (2013). Matematik derslerinde yararlanılabilecek alternatif bir öğrenme ve değerlendirme aracı: Kavram karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 313-337.

Ünlü, M. (2021). *Örneklerle matematik eğitiminde materyal tasarımı ve kullanımı.* Ankara: Pegem Akademi.

Matematik Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Hakkında Beklenti, Gözlem ve Görüşleri*

Mustafa Melemez — MEB

Ayşegül Eryılmaz Çevirgen — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Lahey (1978)'e göre; hazır bulunuşluk, öğrencinin belli bir hedef davranışa ulaşması için kendine sunulan öğrenim görevini yapma yeterliğidir (aktaran Özgan & Tekin, 2011). Hazır bulunuşluğun tespiti öğrencilerin ön bilgilerinin neler olduğu, bireysel özelliklerini ve eğitimin geleceği hakkında -ilerleme yoksa yeniden öğretim mi yapılacağı- rehberlik etmesi açısından önemlidir (Harman & Çelikler, 2012). Yenilmez ve Kakmacı'nın (2008) çalışmasına göre, hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerde konuyu erken kavrama ve şekillendirmenin daha çabuk olduğu ve sonraki öğrenmelere daha çabuk adapte olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur. Bu nedenle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin sürekli yüksek seviye tutulması sağlıklı bir öğrenme süreci için faydalı olacaktır. Aslında burada vurgulanması gereken bir diğer nokta da öğrencilerin öğretim kademeleri arası geçişte ne kadar hazır olarak sonraki sınıf seviyelerine hazır olduklarıdır.

Ünal (2005) araştırmasına göre, hazır bulunuşluk sosyal, bilişsel ve eğitsel olarak üçe ayrılmıştır. Bilişsel hazır bulunuşluk, öğrenme için ön koşul davranışlara sahip olmaya, sosyal hazır bulunuşluk, kendine güven sahibi olmaya ve eğitsel hazır bulunuşluk ise çok sayıda kaynaktan bilgi sahibi olmaya odaklanılmaktadır.

İlkokulu bitiren bir 4. Sınıf öğrencisinin, yeni okula, yeni öğretmenlere, yeni arkadaşlarına uyumu ve yeni okuluna hazır bulunuşluğu öğrencinin ortaokulda -özel olarak da 5. sınıfta- yaşayacağı duyuşsal ve bilişsel durumları etkilemektedir. Hatta ortaokula tam olarak hazır olmayan öğrenciler ile ilgili zaman zaman olumsuz durumlar ile karşılaşılabilmektedir. Bu bağlamda uyum süreci açısından özellikle yeni dönemin başında 5. sınıf öğrencilerine sınıf ortamına uyum ve yeni ders işleyişine uyum konusunda yapılacak etkinlikler de büyük önem arz edebilmektedir.

Benzer bir şekilde erken ergenlik döneminde olan ve yoğun sınav stresi altında kalan 8. sınıf öğrencileri de liseye -özel olarak 9. sınıfa- geçtiklerinde bir bocalama dönemi yaşayabilmektedirler. Bunun yanı sıra tercihleri doğrultusunda isteyerek ya da istemeyerek çeşitli nedenler ile gittikleri yeni ortaöğretim kurumlarında, ergenlik döneminin getirdiği birtakım olumsuzlukların yanı sıra bilişsel hazır bulunuşluğun eksikliği, öğrencilerde meydana gelen sınıf tekrarı korkusu, lise mezuniyet oranlarının düşük olması, daha sıcak ve samimi bir ilköğretim ortamından yeni bir ortam kurmada yaşanan sancılar, daha ağır akademik ders programları gibi sebeplerden dolayı öğrenciler yeni okullarında çeşitli zorluklar yaşayabilmektedirler (Yeşilyaprak, Temüroğlu Sundur & Eşkisu, 2014).

Shulman (1986), bir öğretmenin öğrenci hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmiştir. Hazır bulunuşluk söz konusu olduğunda da en önemli noktalardan biri de öğretmenin öğrenci hakkındaki bilgisidir. Öğretmenin 5. sınıfa ya da 9. sınıfa gelen öğrencinin dersleri, ilgileri, başarı ya da başarısızlıkları ile ilgili bilgi sahibi olma yöntemleri önemli olduğu gibi sahip olduğunu zannettiği bilgilerin öğrencinin tanınmasında ne kadar yeterli olduğu da önem taşımaktadır. Ek olarak, öğrenci hakkında edinildiği zannedilen bilgiler ışığında öğretmenin beklentilerinin nasıl şekillendiği de öğretim sürecini planlaması açısından önemlidir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ilkokuldan gelen öğrencilere ve ilkokul öğretmenlerine yönelik; lise matematik öğretmenlerinin de ortaokuldan gelen öğrenci ve ortaokul matematik öğretmenlerine yönelik yorum ve eleştiri yapmaları sıklıkla karşılaşılan bir durumdur.

Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin hazırbulunuşluk hakkında bilgilerinin belirlenmesinin önemli olduğu ve çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada 5. sınıf ve 9. sınıf öğretmenlerinin sınıflarına bir alt kademeden gelen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi, beklenti, görüş ve gözlemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Temel nitel araştırmanın kullanıldığı çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşü ve yapılan pilot çalışma sonrasında belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları en az beş yıllık tecrübesi olan, 5. ve 9. Sınıf matematik öğretmenliği yapmış, çalışmaya gönüllü ve istekli şekilde katılmak isteyen ve çalışma planına uygun zamanlarda erişilebilen 10 ortaokul ve sekiz lise matematik öğretmeninde oluşmaktadır. Görüşmeler pandemi koşullarında uzaktan görüşme programları aracılığıyla

gerçekleştirilmiş, kaydedilmiş ve takiben deşifre edilmiştir. Kodlar önceden belirlenmeyen, deşifrelerin doküman analizleri ile oluşturulmuştur. Kategoriler ise yine doküman analizi ile ortaya çıkmasının yanı sıra daha önce öngörülen ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile paralel olacak şekilde yapılanmıştır. Betimsel analizler gerçekleştirilmiş, kodlar ve kategorilerin dile getirilmesinin sıklığına odaklanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda hazır bulunuşluk düzeyini etkileyebilecek 49 kod tespit edilmiş ve 5 kategori altında toplanmıştır. Genel çerçeve olarak yapılan analizlerde Öğrenci kategorisinde 23 kod, sistem ve Program kategorisinde 12 kod, Öğretmen kategorisinde 9 kod, Aile kategorisinde dört kod ve diğer kategorisinde ise bir kod bulunmaktadır. Öğrenci kategorisinde hazır bulunuşluğa etki eden faktör olarak ortaokul matematik öğretmenleri en çok öğrencinin matematiğe yönelik tutum ve değerleri olduğunu dile getirilirken, lise öğretmenlerinde en çok dile getirilen etki ise matematiğe yönelik tutum ve değerlere ek olarak 'Öğrencinin alt kademeden getirdiği bilgiyi üst kademeye uyarlayamaması/bilgi eksikliği' olmuştur. Aile kategorisindeki kodların içinde en çok dile getirilen etki her iki kademe öğretmenleri için de 'Ailenin çocuğa bakışı, baskı kurması/destek olması' kodu ile açıklanmaktadır. Sistem ve Program kategorisinde ortaokul öğretmenleri hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler arasında en çok matematik dersinin birikimli yapısı ve programın sarmal yapıda olması" dile getirilirken; lise öğretmenleri en çok beceri temelli yeni nesin sorular ve sınav sisteminin öğrencilerde oluşturduğu baskıdan bahsetmişlerdir. Diğer kategorisinde ise bu yıllara özgü olan 'pandemi' hazırbulunuşluğa etki eden faktörler arasında karşımıza çıkmaktadır.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kademeler arası geçiş, 5. Sınıf, 9. Sınıf,

Kaynakça

Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 147-156.

Özgan, Y. D., & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 421-434.

Ünal, M. (2005). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır Bulunuşluk Düzeyi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 529-542.

Yeşilyaprak, B., Temüroğlu Sundur, Y., & Eşkisu, M. (2014). Ortaöğretime uyum programı pilot uygulama ve değerlendirme raporu. Ankara: UNICEF&Milli Eğitim Bakanlığı Ortak Yayını.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilikleri Ve Matematiksel Modellemeye Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi

Zeynep Beyza Tekir

Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilikleri ve matematiksel modellemeye yönelik öz yeterlilikleri nasıldır?

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. İlköğretim öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları, üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim öğretmen adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlilikleri nasıldır?

5. İlköğretim matematik adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlilikleri üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim matematik adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7.. İlköğretim öğretmen adaylarının matematiksel öz yeterlilikleri ve matematiksel modelleme öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. İlköğretim öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları, üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim öğretmen adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlilikleri nasıldır?

5. İlköğretim matematik adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlilikleri üniversite sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim matematik adaylarının matematiksel modelleme öz yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7.. İlköğretim öğretmen adaylarının matematiksel öz yeterlilikleri ve matematiksel modelleme öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik ve matematiksel modellemeye yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi için yapılan araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Nicel

araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durum var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,2002).

Nitel araştırmada açık uçlu sorular ile elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak bulgular özetlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin kademelere göre değişkenlik göstermesi beklenmektedir. 4.sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının 1.sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarına göre matematik öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin daha yüksek çıkması beklenmektedir. 1. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarına yönelik uygulama derslerinin arttırılmasına yönelik önerilerin yapılması beklenmektedir. Matematiksel modelleme sürecinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının güçlükler yaşadığı ve bunu yapılan görüşmelerde de dile getirdikleri saptanması beklenmektedir. Öğretmen adayları modellemenin karmaşık ve uzun süren bir süreç olduğu halde bu süreci yaşamaktan keyif aldıklarını ve matematiğin günlük yaşamdaki öneminin farkına vardıklarını belirtmeleri ön görülmektedir. Çalışmanın sonucunda eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştiren uzmanlara, modellemeyi sınıf derslerinde kullanmakta veya kullanacak olan öğretmenlere ve program hazırlayan uzmanlara yönelik önerilere yer verilmesi düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik, modelleme, matematiksel modelleme, öz yeterlilik, matematiksel öz yeterlilik

Kaynakça

Soner Mehmet ÖZDEMİR, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar 2008, Sayı 54, ss: 277-306

Gülşah Gerez Cantimer ve Sare Şengül, Matematik Eğitiminde Öz Yeterlilik Araştırmalarının İncelenmesi, Ege Eğitim Dergisi Güz 2020

Ahmet Adil Adal , Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algıları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki, International Journal of Field Education, 3 (1), 20-41.

Hasan Hüseyin AKSU, ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 8, Aralık 2008

Mustafa TERZİ, Şeref MİRASYEDİOĞLU, İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİĞE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ĠNCELENMESİ, Tübav Bilim Dergisi Yıl: 2009, Cilt:2, Sayı:2, Sayfa:257-265

Fatma ERDOĞAN, İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Öz yeterliklerinin Belirlenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019; 15(1): 118-130

MAHMUT KERTiL, MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN MODELLEME SÜRECİNDE İNCELENMESİ, Yüksek Lisans Tezi

Investigation Of Middle School Students' Cognitive Processes In Small Group Problem-Solving Setting

Mustafa Buğra Akgül — MEB

Tian Abdul Aziz — Jakarta State University

ÖZET

Problem Durumu

Mathematical Problem solving

Polya (1945) revealed the four phases of problem solving: understanding the problem, devising a plan, carrying out the plan, and looking back. Schoenfeld developed five episodes in mathematical problem solving: reading, analysis, exploration, planning/implementation, and verification. Garofalo and Lester (1985) proposed four broad component processes of problem solving: orientation, organization, execution, and verification. Artzt & Armour-Thomas (1992) revealed seven episodes: reading, understanding, analyzing, exploring, planning, implementing, and verifying (also watching and listening).

Cognitive Processes in Mathematical Problem Solving

The significant impact of small groups on mathematics instruction in which learning within small groups could influence positively students' cognitive as well as affective development (Mayer, 1998; Schoenfeld, 1989). Artzt and Armour-Thomas (1992) professed that there were two levels of cognitive processes observed in problem solving behavior when students worked in small groups. Artzt and Armour-Thomas (1992) developed a framework for the protocol analysis of the problem solving which integrates the study on mathematical problem solving and that of cognitive theorists as students work in small group.

The aim of the study is to provide insight into the interplay amid two levels of cognitive processes (cognitive and metacognitive) observed in problem solving behavior of average ability students working in small group setting within Turkish context.

Research Question:

What is the contribution and the interaction of the levels of cognitive processes (cognitive and metacognitive) to the outcomes of problem solving of 8th grade average ability students in a small group setting?

THEORETICAL FRAMEWORK

The framework of Artzt and Armour-Thomas (1992) for the protocol analysis of the problem solving is adopted in this study. This framework categorizes the heuristic episodes of problem solving into cognitive levels. The brief explanations of the levels are mentioned as following (Artzt & Armour-Thomas, 1992).

Reading is defined as cognitive behavior in which students read the problem. This episode can be recognized since the student is observed as reading the problem or listening to someone else read the problem. *Understanding* is defined as metacognitive behavior in which students consider domain-specific knowledge which is relevant to the problem. *Analyzing* is defined as metacognitive behavior in which students decompound the problem into its elementary pieces and investigate connection between the information provided and goals of the problem. *Planning* is defined as metacognitive behavior in which students take steps for dealing with the problem and a strategy for integrating them which may lead to solution if employed (Artzt & Armour-Thomas, 1992).

Exploring, in terms of cognitive behavior, it is the process that students implement a trial-and-error strategy in an enterprise to deal with the discrepancy between the information provided and the goals. As to metacognition, exploring is the process that they control the progress of attempted actions and decides whether to halt or continue working. *Implementing*, in the sense of cognition, is the process that students carry out a strategy based on their understanding, analysis, planning, and judgments. Regarding metacognition, implementing is the process that students involve in monitoring the progress of their performance and the metacognitive decisions based on, control, or change those previously considered decisions. *Verifying*, in terms of cognitive behavior, it is the process that students examine the result of the attempt by looking back computational operations. In terms of metacognition, verifying is the process that student examines the solution by deciding whether it reflected enough problem understanding, analysis, planning, and

implementation. *Watching and listening* is the process in which the students who are working with other group members in which they are paying attention to the ideas and work of others (Artzt & Armour-Thomas, 1992).

Yöntem

The participants of this case study are three eight grade students who attend an urban private middle school in Ankara, Turkey. Their age range between 14-15, and they have a high socio-economic status. The groups will be homogenous since they have average ability in mathematics. The students will be chosen according to the result of Central Exam of Ministry of National Education. Students' previous mathematics grades will be used as a second index of achievement. Teacher's consideration about these students will be used as a third index of achievement. The students will be given the following problem to solve;

Problem

- "Bir bankacı, 1 Türk Lirasını 50 adet bozuk para kullanarak bozmak istiyor. Bu bankacı en az bir adet 25 kuruş, bir adet 10 kuruş, bir adet 5 kuruş, ve bir adet 1 kuruş kullanmak şartıyla her bir bozuk para türünden kaçar tane kullanarak bu para bozma işlemini gerçekleştirebilir?

The students will be asked to solve the abovementioned problem by working with their group members in a silent classroom. The students will not be given a time limit for working on the problem. One of the group members will inform the researchers when all the group members solve the problem. Videotape of group work, simulated-recall interview, protocol examples will constitute the data sources of this study. Group's problem-solving session will be videotaped. Data analysis will be done through protocol analysis and stimulated-recall interview. Each of the group members will be interviewed individually while they watch video-recordings of problem-solving session. Interviews with each group member will be conducted to learn about; a) Attitudes regarding the task, b) Contributions and participations as group members, and c) Awareness of the problem-solving episodes.

Interviews will provide insight into the condition in six different specific times; 1) Before his or her group was given the problem, 2) When his or her group was given the problem, 3) When s/he began to work on the problem in his or her group, 4) When s/he was deeply involved in working on the problem in his or her group, 5) When s/he thought that his or her group had arrived at the solution, and 6) After his or her group had finished working on the problem. Thus, coding of problem-solving behaviors via protocol examples will be done in data analysis. The authors will code the problem-solving behaviors of the students independently to provide inter-rater reliability.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analysis of data are expected to suggest the feasibility and usefulness of this framework for research of mathematical problem solving in small group. The analysis of problem-solving behavior in the small-group protocols are expected to provide some justification for the differentiation of metacognitive processes from cognitive processes. The stimulated-recall interviews are expected to provide insight about the attitudes students brought to their groups. The results of this study might provide important information to teachers and researchers who are interested in finding ways to maximize the effectiveness and efficiency of mathematical problem solving in small-group settings. The results of the study are also expected to provide insight into the design of authentic problem solving sessions for middle school students

Anahtar Kelimeler: Cognitive processes, cognitive process skills, metacognitive process skills, mathematical problem solving, problem solving in small group

Kaynakça

Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a Cognitive-Metacognitive Framework for Protocol Analysis pf Mathematical Problem Solving in Small Groups. *Cognition and Instruction*, 137-175.

Garofalo, J., & Lester Jr, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for research in mathematics education*, 163-176.

Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 49–63.

Polya, G. (1945). *How to Solve It.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Schoenfeld, A. (1989). Ideas in the air: Speculations on small group learning, environmental and cultural influences on cognition, and epistemology. *International Journal of Educational Research*, 71–88.

Matematik Öğretmen Adaylarının Üçlü Kodlama Becerileri

Aziz İlhan — İnönü Üniversitesi

M. Faysal Akın — Dicle Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kodlama sürecinin literatüre kazandırıldığı yıllarda üçlü kodlama kavramı da önemli görülmüş ve alan yazında yer bulmuştur. Dehaene (1992) tarafından ileri sürülen üçlü kodlama modeli sayıların insan beyninde farklı sinirsel yapılara sahip ve farklı işlevleri olan üç tür formunun mevcut olduğunu iddia eder. Bu formlar analog kod, sözel kod ve sembolik kod olarak isimlendirilmektedir. Kavram öğretiminde önemli görülen ve problem cümleleriyle matematik öğretimini günlük yaşamla ilişkilendiren kodlama matematik öğretim süreçlerinde birçok öğretici tarafından tercih edilmektedir. Bununla birlikte cinsiyet kavramı son dönemlerde ulusal veya uluslararası alanda yazılan raporlarda önemli görülmekte, günlük kitap ve dijital veri okumaya ayrılan süre matematik eğitiminde başarının artırılması noktasında ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının üçlü kodlama becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır;

Matematik öğretmen adaylarının sözel, analog ve sembolik kodlama becerileri;

1. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Matematik eğitimi alanında okunan kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?
3. Matematik eğitimi alanında okunan makale sayısına göre farklılık göstermekte midir?
4. Günlük kitap okumaya ayrılan süreye göre farklılık göstermekte midir?
5. Günlük dijital veri okumaya ayrılan süreye göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışma nicel tarama türündedir ve örnek durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Örnek durum modelinin asıl amacı bir durum ya da kavram hakkında detaylı incelemeler yapmak ve durumu var olduğu gibi ortaya koymaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 277). Bu doğrultuda çalışmada matematik öğretmen adaylarının sözel, sembolik ve analog kodlama becerileri cinsiyet, matematik eğitiminde okunan kitap ve makale sayısı, günlük kitap ve dijital veri okumaya ayrılan süreye göre analiz edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'de bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde 1. (f=30), 2. (f=32), 3. (f=29) ve 4. (f=34) sınıflarda öğrenim görmekte olan 125 (96 Bayan, 29 Erkek) matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları araştırma örneklemine dâhil edilirken gönüllülük esas alınmış, gönüllü katılımcı formu imzalatılmıştır. Örnekleme ulaşabilme kolaylığı, uygulama yapılacak örneklemin araştırmacılardan birinin çalıştığı üniversitenin matematik eğitimi anabilim dalında öğrenim görmesi, zaman ve işgücü kolaylıkları nedenleriyle çalışmada uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiş, araştırmacıların süreci sağlıklı bir şekilde yürütebileceği 1., 2., 3. ve 4. sınıflar ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 91).

Veri Toplama Araçları

Üçlü Kodlama Formu (ÜKF): Literatür taraması neticesinde 5 sorudan oluşan ÜKF hazırlanmıştır. Formdaki soruların hazırlanması sürecinde, cevabı "evet-hayır" olan kısa cevaplı sorular olmamasına dikkat edilmiştir. Formun yapı geçerliği için matematik eğitimi alanında dört, Türkçe Eğitimi alanında iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda bir sorunun uygun olmadığına ve iki sorunun birleştirilerek bir soruya dönüştürülmesine karar verilmiştir. Sonrasında taslak form araştırma örnekleminden farklı yirmi öğretmen adayına pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Bu süreçte formdaki dilbilgisi ve anlaşılırlık açısından uygun olmayan noktalar düzeltilmiş ve üç adet açık uçlu sorunun bulunduğu nihai form geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, LSD Testi, *Cohen's f, Cohen's d* etki büyüklüğü değerleri kullanılarak incelenmiştir. ÜKF verileri üç akademisyen tarafından bağımsız olarak puanlanmış, puanlayıcılar arası uyum [KAPPA] katsayısı hesaplanmış ve bu değerin 0,83 olduğu görülmüştür. KAPPA>0,75 için uyumun mükemmel olduğu belirtilmektedir (Kılıç, 2015). Bu doğrultuda testin puanlayıcılar arasındaki güvenirliği sağlanmış ve uygulama aşamasına geçilmiştir. ÜKF testi için dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuş ve tam doğru cevaplar 2, kısmen doğru cevaplar 1, yanlış ve boş bırakılan cevaplar 0 puan olarak puanlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Matematik öğretmen adaylarının sözel, analog ve sembolik kodlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçları incelendiğinde erkek matematik öğretmen adaylarının bayan matematik öğretmen adaylarından kodlamada daha başarılı olduğu ancak aradaki farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Matematik eğitimi alanında okunan kitap sayısı değişkenine göre kod oluşturma durumuna ilişkin puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri gruplar arası farklılıkların geniş düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Matematik eğitimi alanında okunan makale sayısı değişkenine göre kod oluşturma durumuna ilişkin puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri gruplar arası farklılıkların orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Günlük kitap okumaya ayrılan süre değişkenine göre kod oluşturma durumuna ilişkin puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri gruplar arası farklılıkların düşük düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Günlük dijital veri okumaya ayrılan süre değişkenine göre kod oluşturma durumuna ilişkin puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri gruplar arası farklılıkların orta düzeyde olduğunu göstermektedir."

Anahtar Kelimeler: Sözel Kodlama, Sembolik kodlama, analog kodlama, matematik öğretmen adayları.

Kaynakça

Anderson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 115-134. https://doi.org/10.1037/a0016838

Baumann, J., Kame'enui, E., & Ash, G. (2003). *Research on vocabulary instruction: Voltaire redux.* J. Flood, D. Lapp, J. Squire ve J. Jensen (Ed.). Handbook of research on teaching the English language arts In (2. ed., s. 752-785). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Scientific research methods.* Pegem Academy.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-100. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Dehaene, S. (1992). Varieties of numerical abilities. *Journal of Cognition, 44*(1–2), 1-42. https://doi.org/10.1016/0010-0277(92)90049-N

Edwards, J. A., & Lampert, M. D. (1993). *Talking data, transcription and coding in discourse research.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale NJ.

Eisen, Y., & Stavy, R. (1992). Material cycles in nature: A new approach to teaching photosynthesis in junior high school. *The American Biology Teacher, 54*(6), 339-342. https://doi.org/10.2307/4449507

Greenwood, S. C. & Flanigan, K. (2007). Overlapping vocabulary and comprehension: Context clues complement semantic gradients. *The Reading Teacher, 61*(3), 249-254. https://doi.org/10.1598/RT.61.3.5

Karakaş, S., İrkeç C., & Yüksel, N. (2003). *Brain and neuropsychology basic and clinical sciences.* Ankara: Çizgi Tıp Publishing.

Kermani, S. K. & Seyedrezaei, S. H. (2015). The effect of contextualized vocabulary teaching on learners' vocabulary learning and retention. *Journal of Language Sciences and Linguistics, 3*(5), 90-95.

Kılıç, S. (2015). Statistically Speaking…. *Journal of Mood Disorders, 5*(3), 142-150.

Kılıç, G. B., Haymana, F., & Bozyılmz, B. (2008). Analysis of the elementary science and technology curriculum of turkey with respect to different aspects of scientific literacy and scientific process. *Education and Science, 33*(150), 52-63.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2006). *Statistics in social sciences.* Pegem A Publication.

Kuhn, M. & Stalh, A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research, 30*(1), 119-138. https://doi.org/10.1080/10862969809547983

Marzano, R. J. (2004). *What works in schools: Translating research into action?* Alexandria, VA: ASCD.

Nelson, J.R., & Stage, S.A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension though contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children, 30*(1), 1-22.

Özdemir, E. (2007). *Critical reading.* Bilgi Publication.

Panasuk, R. M. & Beyranevand, M. L. (2010). Algebra students' ability to recognize multiple representations and achievement. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 22*(1), 1-22.

Prakitipong, N. & Nakamura, S. (2006). Analysis of mathematics performance of Grade 5 students in Thailand using Newman procedure. *Journal of International Cooperation in Education, 9*(1), 111-122. https://doi.org/10.15027/34243

Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). *Coding Education as a new 21st century skill and its effect on educational policies.* Adnan Menderes University, Academic Informatics Symposium, 3-5 February 2016, Aydın.

Sağlık Meslek Liselerinin Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörler

Yüksel Gündüz — Ondukuz Mayıs Üniversitesi

Kevser Canal — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin en geniş anlamda tanımı; insanlara kendi yaşantılarından hareket ederek olumlu davranış kazandırma olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1976). Eğitim ile insanların mevcut gizil güçlerini en üst düzeye çıkarmak, hem bireysel gelişimlerini hem de mensubu oldukları topluma uyumlarını sağlamak hedeflenmektedir. Birey bu şekilde mutlu, yaratıcı bir kişi haline gelecek yaşamda karşısına çıkacak problemleri çözebilecek maharet kazanacaktır (Girgin ve Kaya, 2007: 2). Eğitimin diğer bir hedefi ise bireyleri meslek elemanı olarak yetiştirmektir.

Eğitimin amaçları dışında insanlar da toplumsal yaşamda geçimlerini sağlama, bir işte çalışma, belirlediği bir alanda mesleğe girme ve bu şekilde toplumda aktif olmak gibi bir amaçları vardır. Bireyi hayatla bağlantısını sağlayan en önemli faktör iştir. Bu durumu Freud, "iş, bireyin gerçekle bağlantısıdır" sözleriyle açıklamıştır. Yıllar içinde iş ve meslek konusuna atfedilen mana farklılaşsa da, insanlar için önemi pek değişmemiştir. İş yaşamın merkezinde yer alır. Bireyin kimliğini oluşturur. Hangi şartlarda işimizi devam ettireceğimiz, hangi insanlarla iletişim içinde olacağımız, hayatımızın nasıl geçeceği konusundaki en önemli kriter iştir. Bu durum sebebiyle ilk iletişim kurduğumuz insanlara yöneltiğimiz ilk soru büyük çoğunlukla hangi işte, nerede çalışıyorsunuz, hangi meslektesiniz olur (Yeşilyaprak, 2015: 3).

Meslek, modern toplumun kurduğu kurumların en önemlilerinden biridir. Diğer bütün kurumların varlığı mesleki oluşumların sürekli olarak başarı sağlamasına bağlıdır. Aileyi, devleti, okulu ve mahkemeleri mali bakımdan besleyen ve destekleyen hep vatandaşların meslekleridir. Bir toplumun nüfusu ana meslekler arasında doğru dürüst dağıtılmamışsa, toplum hayatı her aşama da bundan zarar görür. İnsan hayatının her safhasında düşük bir seviyede kalır ve toplumsal kurumların ilerlemediği görülür (Mays 1948: 1).

Bu sebepler bize mesleklerin ve meslek seçiminin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Meslek seçimleri ve dağılımları toplumların ve bireylerin geleceğini şekillendirir. Toplumların gelişmesi, bireylerin maddi ve manevi doyuma ulaşabilmeleri için bireylerin meslek tercihlerini doğru yapmaları önemlidir.

Meslek seçiminde sağlıklı bir sonuca ulaşabilmek için önce insanın bireysel özelliklerini bilmesi, ilgi ve yeteneklerinin farkına varması gerekmektedir. Diğer aşamada ise mesleklerin özelliklerini; çalışma şartlarını, kariyer imkânlarını, gelir durumunu, toplumsal statüsünü öğrenmek gerekmektedir. Kendini tanıyan ve mesleklerin özelliklerini bilen birey sağlıklı meslek tercihi yapabilir.

Meslek tercihi bir karar olduğu kadar aslında bir süreçtir. Bu süreç bireyin zihin, beden, biliş gibi birden çok kişisel faktör ve toplumsal faktörler etkili olmaktadır. Meslek olgusu; ilk çocukluk evresinde başlayarak, erginlik döneminde ve ilerleyen yaşlarda da şekillenerek somutlaşmaktadır. Birey yaşının ilerlemesiyle hayatın farklı yönlerini merak etmektedir. Ya da bu alandaki bilgilerini yıllar içinde artırmaktadır. Birey bu süreçte çevresinde gözlemler yapmaktadır. Fiziksel ve zihinsel gelişimleriyle gözlemlerini birleştirerek meslek tercih sürecini olgunlaştırmaktadır (Tan, 1995: 123).

Meslek seçim sürecinin başarıyla tamamlanmasına bu alanda yapılan akademik çalışmaların nitelik ve niceliği destek olacaktır. Meslek seçimi ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğu rehberlik ve psikodanışmanlık alanında yapılmaktadır. Okullarda rehber öğretmenlerin mesleki yönlendirme ve rehberlik görevlerinin bulunması bu alana ilgi duymasının sebebi olarak görülebilir. Meslek seçimi gibi bir konu sadece rehber öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılması yeterli değildir. Bu konuda aileden başlayarak, çevrenin ve eğitim kademesindeki tüm öğretmenlerin bilinçli olması gerekmektedir.

Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri üzerine Akdaş (2013) tarafından araştırma yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin algıladıkları aile destek düzeyleri arttıkça mesleki olgunluk düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini arttırmaya yönelik; öğretmenlerin öğrencilere meslek seçiminde rehberlik yapması, algılanan aile desteğini arttırmak için aile ile iş birliği yapılması önerilmektedir.

Özakça (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ortaöğretime yönelmesinde etkili olan unsurların neler olduğu belirlenmiştir. Çocukların tercihlerinde kişisel ihtiyaçların (sosyo-psikolojik), okulun, ailenin en önemli faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmamızla sağlık meslek lisesi tercihi yapan öğrencilerin tercih sebeplerini belirleyerek mevcut durum analizini yapmak ön plana çıkmaktadır. Durumun sağlıklı olarak tespit edilmesiyle eksiklik görülen alanlarda öğrencilere gerekli

rehberlik yapılabilecektir. Doğru meslek tercihini destekleyen uygulamalarında devam etmesi sağlanabilecektir. Ayrıca meslek tercihi alanında yapılan çalışmalara destek olarak diğer araştırmacıların ilgisi bu konuya çekilecektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) çalışması niteliğindedir. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır.

Bu bağlamda, nitel araştırma yöntemlerinin en önemli katkısı, araştırma konusunun, kendi çevresinde ve ilgili kişiler açısından ele alınmasını ve irdelenmesini sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgubilim (fenemonoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). Bu çalışmada, sağlık meslek lisesinde okuyan öğrencilerin bu alanı tercih etmelerinde etkili olan faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yarı-yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde etkili olan unsurlar "yardımsever olma kişilik özelliği, sağlık alanına olan ilgileri, puanları bu alana yettiği için tercih ettikleri" şeklinde tespit edilmiştir. Hemşirelik mesleği geçmiş zamanlarda sadece bayanların yaptığı bir meslek olarak görülürken, çalışmada, hiçbir öğrenci cinsiyet özelliğini tercih nedenleri içerisinde belirtmemiştir.

Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih ederken ailenin etkisine bakıldığında bazı öğrencilerin ailesinin zorlamasıyla, bazılarının ailesinin desteği ve yönlendirmesi ile bazılarının ise ailesinin hayalini gerçekleştirmek için tercih ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sağlık meslek lisesinde okuyan akranlarından etkilendikleri ve akran gruplarının iş imkânı olmasına yönelik yönlendirmesinin tercihlerini etkilediği belirlenmiştir. Görüşülen öğrencilerin yarısı akranlarının etkisi olmadığını dile getirmiştir.

Sağlık meslek lisesini tercih ederken öğrencilerin iş bulma olanaklarından etkilendikleri "okuldan mezun olduktan hemen sonra atanırım veya özelde iş bulurum" düşüncesi tercihlerini etkilemiştir. Bu anlamda sağlık meslek liseleri öğrencilerini önceki dönemlerde hemşirelik, ebelik, acil bakım teknisyenliği olarak mezun ederken 2014 yılından itibaren hemşire yardımcısı, ebe yardımcısı, sağlık bakım teknisyenliği olarak mezun etmekte ve mezun olan öğrenciler için üniversite okuma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin "hemen atanırım diye tercih etmiştim ancak üniversite okumam gerekiyormuş" şeklinde verdiği cevaplar tercih ettikleri okulu yeterince araştırmadıkları ve mesleki rehberlikte eksiklik olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Meslek, meslek seçimi, mesleki eğitim, mesleki karar.

Kaynakça

Akdaş, G. (2013). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin ve algıladıkları aile desteğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Ertürk, S. (1976). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.Ertürk, S. (1976). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Girgin, G. ve A. Kaya (drl.). (2007). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Mays, A.B.(1960). *Mesleki eğitimin prensipleri ve tatbikatı.* (Çev: İ. Özdil ve R. Öncül). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özakca, İ. (2008). *İlköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarına yönelmelerini etkileyen faktörler (Çanakkale ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Tan, H. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2015). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

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

Müzik Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinde Aldıkları Alan Bilgisi Derslerini Meslkete Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Saadet Kösreli

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen yeterliliklerinin öğretmen yetiştirme programı sürecinde öğretmen adayına sunulan teorik ve uygulamalı çalışmalar aracılığı ile kazandırılması ve beklenen düzeylere eriştirilmesi gereklidir (YÖK, 1998). Öğretmenlerin nitelikli ve yeterli bir biçimde yetiştirilebilmesinde özellikle hizmet öncesi eğitimin yerinin önemli bir boyut oluşturduğu ifade edilebilir. Hizmet öncesi eğitimin temel noktası ise yükseköğretimde öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarıdır. (Çoban, 2011'den akt, Aksakal vd., 2016).

Müzik eğitimi örgün ve yaygın olmak üzere gerek okul bünyesinde gerekse okul dışındaki eğitim kurumlarında genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olarak üç farklı kapsamda yürütülmektedir. Bu kapsamlardaki müzik eğitimine yönelik programların oluşturulma ve uygulanma aşamalarında hedef öğrenci grubunun gelişim özelliklerinin, düzeyinin ve beklentilerinin bilinmesi öğrencilerin ulaşmaları beklenen kazanımlara yönelik etkili öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması için temel bir gerekliliktir. Söz konusu müzik eğitimi programları içerisinde mesleki müzik eğitimi; kapsamı, düzeyi, süresi ve öğrencileri müzik ile ilgili bir mesleğe yönlendirmesi bakımından diğer müzik eğitimi türlerinden ayrılmaktadır. Uçan (2005: 32)

Fakültelerin lisans programlarına bakıldığında müzik öğretmenlerine yönelik alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri yer almaktadır. Bu üç alan kıyaslandığında öğrencilerin çalışma saati olarak en çok zaman ayırdıkları kategori alan bilgisi dersleridir. Örneğin bireysel çalgı ders saati haftada bir görünmektedir fakat bir saatlik derste verilen ödevlendirme öğrencinin tüm haftasını alabilmektedir. Öğrencinin uygulamalı derslere bireysel olarak ayırdığı çalışma saati oldukça fazladır. Genellikle de haftalık ödevlendirme yapıldığından sınavlardan bir hafta önce çalışma lüksleri de yoktur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının lisans yılları boyunca böylesi zaman ayırdıkları alan bilgisi derslerinin müzik öğretmeni olarak atandıklarında, meslekte kullanma durumlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, Müzik Öğretmenliği lisans programında bulunan alan bilgisi, derslerinin mesleki kullanılabilirliğine yönelik müzik öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Durum çalışması; bir duruma ilişkin derinlemesine anlayış geliştirme, belirli bir örnek teşkil etmek için bir durumu kullanarak, gerçek yaşam ve bağlamın ortam içindeki durumunun araştırılmasını olanaklı kılar (Creswell, 2013). Araştırmalarda durum çalışmaları; bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Merriam, 2013). Bu nedenle müzik öğretmenliği lisans programını değerlendirmeye yönelik olarak yaşantı ve deneyimlere sahip olan öğretmenlerin duygu ve deneyimlerini belirlemek üzere görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme farklı durumların adapte edilmesi durumunda ortaya çıkan benzersiz çeşitliliği belirlemek amacıyla kullanılır (Lincoln &Guba, 1985). Tipik durum örnekleme; araştırma problemi le ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumun tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Burada esas olan sıra dışı olmayan ortalama tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014.)

Çalışma grubunu; Erzincan Binali Yıldırım Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun olmuş Milli Eğitime bağlı çeşitli okullarda görev yapan 15 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu söz konusu programdaki alan derslerini hatırlayabilmeleri sebebiyle görevdeki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile görüşülmüştür. Verilerin toplanma aşaması sırasında öğretmenlere 7 sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Görüşme tekniğini kullanmanın amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil, bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır (Türnüklü, 2000, s:554). Araştırmada görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler betimsel analiz ile incelenecektir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre

özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel bir veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot çalışma grubuyla (5 kişi) yapılan görüşmeler analizinde öğretmenlere sorulan her bir soru özelinde verilen cevaplar şöyledir:

1. Lisans eğitiminiz boyunca aldığınız alan bilgisi derslerinden hangisi/hangilerinin meslek hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

   Cvp: Çalışma grubundaki öğretmenler, bireysel ses eğitimi, koro THM, TSM ve Okul çalgıları derslerinin meslek yaşantılarına en çok katkısı olan dersler olduğunu belirtmişlerdir.

2. Lisans eğitiminiz boyunca almış olduğunuz alan derslerinden öğretmenlik mesleğinize katkısının olmadığını düşündüğünüz ders/dersler var mı?

   Cvp: Bu soruya genel olarak hayır cevabı verilmiştir.

3. Çalıştığınız kurumlarda alan bilgisi derslerinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Örn: Piyano kullanımı. Koro çalıştırma, enstrüman dersi verme

   Cvp: Görüşülen öğretmenlerin neredeyse tamamı okullarında enstrümanlarını kullanıyor, koro çalıştırıyor, hatta klavye eşliğinde öğrencilerine eşlik edebildiklerini belirtmişlerdir.

4. Almış olduğunuz alan derslerinin ders saatlerinin sürelerinin mesleki deneyiminize katkısı yeterli midir? Ders saatinin daha fazla ya da daha az olmasını düşündüğünüz dersler var mıdır? Varsa hangileridir?

   Cvp: Koro ve bireysel ses eğitimi derslerinin ders saatinin arttırılmasına yönelik talepler dikkat çekmektedir.

5. Mesleki tecrübeleriniz ışığında müzik öğretmenliği programına eklenmesinin gerekli olduğunu düşündüğünüz alan dersi/dersleri var mı? Nelerdir?

   Cvp: Birkaç kişi hayır cevabını verirken, diğer öğretmenler diksiyon ve modern dans dersleri cevaplarını vermişlerdir.

6. Lisansta aldığınız alan derslerinden en çok hangilerinde hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz?

   Cvp: Genel olarak koro yönetimi dersi cevabı alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Müzik Öğretmenliği Programı

Kaynakça

Aksakal, B., Çiftçi, S., & Fatma Tuğba, O. L. A. Ç. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yar Alan Derslerin Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Creswel, J.W.(2013). Nitel araştırma yöntemleri. (3.Baskı). (Çev: M. Bütün ve S.B.Beşir). Ankara: Siyasal Kitapevi.

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

Merriam S B (2013) Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara : Nobel.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (24), 543-559.

Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi, Ankara: Evrensel Müzikevi

Yıldırım A ve Şimşek H (2011) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara.

Keman Eğitiminde Entonasyon Gelişimine Yönelik Hazırlanan Öğretim Programının Etkililiği

Caner Kalender
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dolunay Akgül Barış
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Doğru ses basma olarak özetlenebilecek entonasyon doğruluğu kavramı, perdesiz bir çalgı olması sebebiyle keman eğitimi sürecinin en zorlu aşamalarından biridir. Literatürde, kemanda entonasyon doğruluğu kazandırma çalışmalarının ülkemizde çok kısıtlı bir geçmişi olup, yurtdışında ise büyük ölçüde işitme becerisinin geliştirilmesine odaklandığı görülmektedir. Keman pedagogları ve araştırmacıların kemanda entonasyon gelişiminin üç boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlar şu şekildedir: işitsel, görsel ve kinestetik. Bu araştırma keman eğitiminde entonasyon gelişimi çalışmalarının en az çalışılan boyutu olan kinestetik becerilere odaklanarak, keman pedagojisine yönelik yazılan kaynaklar doğrultusunda hazırlanan öğretim programının öğrencilerin duruş-tutuş ve keman çalma becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda entonasyon becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta tek grup öntest-sontest deneysel desen uygulanmış, nitel boyutta ise yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Deney grubuna haftada bir saat olmak üzere on üç haftalık öğretim programı uygulanmıştır. Programın etkililiği birinci pozisyonda entonasyon doğruluğu, hız değişkenine göre entonasyon doğruluğu ve I-III pozisyon geçişli çalmada entonasyon doğruluğu olmak üzere üç görev üzerinden incelenmiştir. Bu amaçla belirlenen etüt ve egzersizler uygulama öncesinde ve sonrasında stüdyo ortamında öğrenciler tarafından seslendirilmiş, Studio One 3 programı ile kaydedilen dosyalardaki entonasyon hataları Melodyn Studio 4.0 paket programı ile sayısal verilere dönüştürülmüştür. Öntest-sontest sonuçları arasındaki anlamlılık düzeyinin hesaplanabilmesi için 8772 notalık kayıt analiz edilmiş, SPSS programından yararlanılarak Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğru entonasyon ile çalmada doğru tekniğin önemi uzmanların önemle vurguladığı bir konu olması sebebiyle araştırmanın sonunda öğrencilerin entonasyonlarında gelişim olması beklenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin duruş-tutuş değişimi ile çalma tekniği konularındaki kazanımları düzenli teknik egzersizler ile pekiştirmeleri zorlu ve emek isteyen bir süreçtir. Yapılan analizlere göre her üç görevde öğrencilerin entonasyonlarında anlamlı düzeyde gelişim tespit edilmiştir. Birinci pozisyonda entonasyon doğruluğuna yönelik yapılan analizlerde altı öğrenciden dördünde; hız değişkenine göre entonasyon doğruluğuna yönelik yapılan analizlerde altı öğrenciden beşinde ve I-III pozisyon geçişli çalmada entonasyon doğruluğuna yönelik yapılan analizlerde tüm öğrencilerde uygulama sonrasında anlamlı düzeyde entonasyon gelişimi tespit edilmiştir. Nitel boyutta alınan öğrenci görüşlerinin de bu sonuçları desteklediği görülmüştür. Öğrenciler uygulama sonrasında entonasyonlarında ve çeşitli açılardan keman çalma becerilerinde gelişim olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Keman Eğitimi, Keman Çalma Tekniği, Entonasyon, Bireysel Çalgı Öğretim Programı, Entonasyon Geliştirme.

Kaynakça

Alan, F. M. (2014). *Keman eğitiminde konum geçişlerine yönelik Otakar Sevcik op. 8 alıştırmalarına ilişkin uzman görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Angı, Ç. E., Albuz, A. ve Birer, A. R. (2013). Keman öğretiminde karşılaşılan entonasyon problemleri ve çözüm önerileri. *Sanat Eğitimi Dergisi, 1*(2), 48-69. DOI:10.7816/sed-01-02-04

Arkan Sümer, Ö. (2016). Otakar Ševčík Op. 3 keman için 40 varyasyon metodunda yayın topuk kısmı ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, *6*(1), 35-52. https://dergipark.org.tr/en/pub/sanattasarim/issue/27583/291229

Arney, K. M. (2006) *A comparison of the violin pedagogy of Auer, Flesch, and Galamian: improvıng accessibility and use through characterization and indexing.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Teksas Üniversitesi, Arlington. https://rc.library.uta.edu/uta-ir/handle/10106/128

Auer, L. (1921). *Violin playing as i teach it.* Londra: Duckworth & Co.

Auer, L. (1926). *Graded course of violin playing in eight books: book one*. (3. bs.). New York: Carl Fischer, Inc.

Aydın, N. (2019). *Keman eğitiminde çift ses çalışmalarında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi ve kullanılan metotların analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Aytekin, N. (2012). *Keman eğitiminin ilk üç yılında uygulanabilecek pedagojik yaklaşımlar ve kullanılacak yöntemler.* Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi.

Balkan, M. (2020). *Keman eğitimi alan lisans müzik öğrencilerinin teknik problem düzeyleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Büyükaksoy, F. (1997). *Keman öğretiminde ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Armoni Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* (29.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Bytovetzski, P. L. (1917). *How to master the violin: a practical guide for students and teachers*. Boston: Oliver Ditson Company.

Chang, A.-W. (2014). *Utilizing standard violin orchestral excerpts as a pedagogical tool: an analytical study guide with functional exercises.* Yayımlanmamış doktora tezi, University of North Texas, Denton. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc700032

Chen, J., Woollacott, M. H., Pologe, S. ve Moore, G. P. (2008). Pitch and space maps of skilled cellists: accuracy, variability, and error correction. *Experimental Brain Research*, 188, 493-503. Doi: 10.1007/s00221-008-1380-2

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (G. Hacıömeroğlu, Çev.). S. B. Demir (Ed.), Karma yöntemler (2. bs., 215-240), Eğiten Kitap Yayıncılık. (Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, s. 264-289, J. W. Creswell, 2014, Sage kitabından yeniden basılmıştır).

Çelikoğlu, F. (2019). *Flüt eğitiminde Blues doğaçlama çalma becerisini geliştirmeye yönelik öğretim tasarımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dalby, B. F. (1992). A computer-based training program for developing harmonic intonation discrimination skill. *Journal of Research in Music Education, 40*(2), 139-152. https://www.jstor.org/stable/3345563

Dalton, D. (2003). *Playing the viola: conversations with William Primrose*. New York: Oxford University Press.

Flesch, C. (1939). *The art of violin playing.* Revised Edition. New York: Carl Fischer, Inc.

Galamian, I. (1962). *Principles of the violin playing & teaching.* New Jersey: Prentice-Hall INC.

Geminiani, F. (1751). *The art of playing on the violin.* Oxford: Oxford University Press.

Geringer, J. M. (1983). The relationship of pitch-matching and pitch-discrimination abilities of preschool andfourth-grade students. *Journal of Research in Music Education*, 31(2), s. 93-99. https://doi.org/10.2307/3345213

Metaverse' de Müzik Eğitimi

Ayda Taştekin

Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda büyük bir hızla gelişen Teknoloji, Covid19 küresel salgınının da etkisiyle İletişim, Eğitim, Sanat, Tıp, Mühendislik, Spor gibi yaşamın her alanına dahil olmuş ve aynı hızla tüm alanların gelişimine katkı sağlamıştır. Pandemi sürecinde Dünyanın hemen her yerinde kısa sürede uzaktan eğitime geçilmiş, olumlu ve olumsuz yönleri tartışılsa da zaman içinde benimsenmiştir. Bununla birlikte Eğitimde ve her alanda dijital iletişim farklı boyutları ile araştırılırken günümüzde en çok sözü edilen kavram da Metaverse' dür. Metaverse Yunanca ' Meta' ön eki ve İngilizce ' unıverse' sözcükleri ile oluşturulmuştur. (Dadakoğlu, Aksoy, 2020: 488). Bu kavram İçeriğinin sakinleri tarafından oluşturulan biçimi ile ilk olarak 1992 'de Neal Stephenson' nın Snow Crash romanında görülmüştür. Metaverse tüm faaliyetlerin artırılmış ve sanal gerçeklik aracılığı ile üç boyutlu sanal dünyalarda gerçekleştirildiğini ifade eder. (Damar, 2021:170). İnternetin ilk sosyal medya mecrası olan Facebook 2012 yılında Oculus şirketini satın alarak, 2021' de sanal gerçeklik(VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) içerikli dijital dünyaları Metaverse adı altında birleştirdiğini duyurarak adını Meta ilan etmiştir. (Altun, 2021:167). Metaverse fikriyle oluşan ' There', ' Aktive Worlds', 'Second Life' gibi birden çok 3B sanal dünyanın varlığı bilinmektedir (Dadakoğlu, Aksoy, 2020: 488). Bunların yanında OVR, Decentraland, Facebook yeni adı ile Meta'nın ve Okulus VR' ın Horizon Worlds' ü, TheSandbox gibi sanal platformlar da mevcuttur. 3B sanal ortamlarda Eğitim açısından dikkatti çeken bir diğer özellik de Avatar kullanımıdır. Öğrenirken bulunuşluk hissini yaşamak ve tasarlanan etkinliklerin sürdürülebilirliği motive edici görülmektedir. Eğitimin kullanımı ile dikkat çeken Second Life' da ses ve görüntünün gerçek zamanda aktarımı imkanı ile , Princeton, Harward gibi ünü ile bilinen Üniversitelerin eğitim faaliyetleri devam etmektedir. (Tasa, 2009: 16). Second Life' da Ohio Üniversitesi temsilcisi üç adada, ziyaretçilerinin parklarını ve binalarını keşfedebildikleri, kurslara ve organizasyonlara katılabildikleri sanat ve müzik öğrenci merkezleri bulunmaktadır. (Kamalı, 2011:35). Alan yazın incelendiğinde metaverse' ün öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Dadakoğlu, Aksoy (2021: 504) tarafından Second Life uygulaması ile yapılan araştırma sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme, araştırıp keşfetme, 3B tasarım ve yaratıcılığı keşifte sunulan ortamın zenginliğinden bahsetmektedir. İlic(2013:135), Second Life' da yabancı dil öğretimi amaçlı tasarladığı üç boyutlu öğrenme ortamı ile katılımcıların , Second Life' da yaptıkları etkinliklerle konuşma kaygısının azaldığını ve becerilerinin arttığını, özgüvenlerinin geliştiğini ve güdülenme hissettiklerini, bu bulguların da litaratür ile uyumlu olduğunu belirtmiştir. Kuş (2021: 249)' a göre, metaverse kültürel üretimde, ifade ve öğrenme biçimlerinde yenilikçi bir zemin oluşturmaktadır. Altun (2021:168), Z ve Alfa kuşaklarının oyun kültürü ile dijital davranış yetkinliklerinin Metaverse'e uyum sağlamada etkili olduğunu saptamıştır. Günümüzde sanal gerçekliğin ve artırılmış gerçekliğin eğitimin hemen her alanında süreci etkinleştirmekte araç olarak kullanıldığı görülmektedir. (Damar, 2021:180). Bu süreçte Müzik Eğitiminde de Teknolojinin kullanılması kaçınılmazdır. Son zamanlarda Uzaktan Eğitim uygulamalarının artması ile Sanal Ortamlarda bulunan Müzik Eğitimi Mataryellerinin kullanımı da artmıştır.(Avcı, 2020: 119). Çalışmada Eğitimde çığır açacağı söylemiyle gündemde olan Metaverse teknolojisinin ve Müzik Eğitimi açısından kullanılabilirliğinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Lieratür taramasının yapıldığı bu çalışmada 'Metaverse' kavramı ve kullanımı hakkında alan yazında var olan çalışmalar incelenmiş ve Metaverse' de Müzik Eğitiminin kullanılıp kullanılamayacağının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Literatür tarama çalışması; araştırmacının bir konu hakkında üretilen bilgileri açık ve sistematik olarak tanımlaması ve değerlendirmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Fink, 2005). Dolayısıyla bu kavramı içeren her türde belge incelendiği için bu çalışma kavramsal literatür tarama çalışmasıdır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan Yapılan lieratür taramasının sonucuna göre 21.yüzyıl becerilerine sahip öğreten ve öğrenen bireyler beklentisine yönelik Metaverse Sanal Platformlarında Eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların olumlu sonuçlarına da bakılarak Müzik Eğitimi ve Müzik Öğretimi alanında da teknolojiye uyum sağlanabileceği öngörülmektedir. Bütün dünyada Dijital iletişim ile değişen, dönüşen günümüz eğitim sistemlerine, yeni öğretim yöntemlerine, güncel araç ve gereçlere uyumlu ve Metaverse ile ilgili yapılan çalışmaların verileri ile bu verilerin olumlu ve birbirine uyumlu olması , sanal

dünyaların Sanat ve Müzik ile ilgili kullanım alanlarının zaman içinde artan mevcudiyeti, eğitim öğretimde bulunuşluk, motivasyon, güdülenme, uygulamada alanlar arası benzerliklerin olması gibi nedenlerle Metaverse sanal ortamlarında Müzik Eğitimine yönelik etkinliklerin yapılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metaverse, Müzik, Eğitim

Kaynakça

Altun, D.(2021). Sanal ve Artırılmış Gerçeklikle Dönüşen Yeni Nesil Sosyal Medya Mecrası: Metaverse, Uluslararası İşletme ve Pazarlama Kongresi, Doğuş Üniversitesi, İstanbul.

Avcı. A.(2020). Akra Kültür Sanat Edebiyat Dergisi, 20 (8), 111-131

Dadakoğlu,S.C, Aksoy Ş (2020). Second Life Sanal Ortamının Özellikleri ve Sanat Eğitimi Kapsamında Değerlendirilmesi. International Journal of Human Sciences, 17 (2),485-512

Damar, M.(2021). ‘‘Metaverse ve EğitimTeknolojisi’’, Eğitimde Dijitalleşme ve Yeni Yaklaşımlar, Ed: TarıkTalan, İstanbul: Efe Akademi Yayınevi, 170-192.

Erbaş.Ç, Demirer.V, (2015). ‘‘Eğitimde Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları’’. Eğitim Teknolojileri Okumaları, Ed: Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı, Ankara: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 131- 147.

Fink, A. (2005) Conducting Research Literature Reviews: From Paper to the Internet, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kamalı, T. (2012). ‘’Students' experiences and perceptions of anxiety, motivation, and self-confidence in speaking English during task-based language learning activities ın second life: The case of Metu’’, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

Kuş, O. (2021). Metaverse: ‘Dijital Büyük Patlamada’ Fırsatlar ve Endişelere Yönelik Algılar. Intermedia International e-Journal, 8(15), 245-266.

İlic, U.(2013). ‘‘Yabancı Dil Öğretiminde Üç Boyutlu Sanal Dünyalar Uygulaması’’,Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Tasa, U.Burcu (2009). ‘‘İçeriği Kullanıcılar Tarafından Oluşturulan 3 Boyutlu Sanal Dünyalarda Sanat ve Mimaride Tasarım: Second Life Üzerine Bir Vaka Çalışması’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul:Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Hastane Sınıflarında Yürütülen Müzik Etkinliklerine Yönelik Genel Bir Bakış

Defne Irmak Çoker
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Beril Tekeli Yiğit
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Genel anlamda süreğen hastalığı olan çocuklar, uzun süre bakım, tedavi, gözetim, denetim ve eğitime ihtiyaç duyan ve özel gereksinim türleri arasında yer alan bireyleri ifade etmektedir. Kalıcı yetersizlikleri, rehabilitasyon süreci, tipik bireylerden farklı bir yaşam sürdürmeleri gibi sebeplerle sosyal uyum becerilerinin yanı sıra eğitim performanslarının da olumsuz yönde etkilendiği (Bolat, 2018) düşünülerek bu çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik ilk kez 1917'de Amerika'da "hastane okulları" kavramının ortaya çıkmasının ardından 1948'de Viyana'da ilk resmi uygulamalar başlatılmıştır. 1950'li yıllarda geliştirilen bu okullar "hastane sınıfları" olarak da tanımlanmış birimleri ifade etmiştir (Baykoç, 2018). Aynı zamanda örgün eğitime devam eden çocukların geri kalmamalarını da amaçlayan bu okullarda özel eğitim tanımı dâhilinde bireyin maksimum kapasitesine ulaşması ve özgürleştirilerek üretici olmalarını desteklemek gerekli görülmektedir. Bu noktada müzik etkinlikleri ve uygulamalarının yetişkin ve çocukların algısal ve dil becerileri, okuryazarlık, matematik, zihinsel gelişim, yaratıcılık, sosyal ve bireysel becerilerin yanı sıra fiziksel ve sağlık durumlarına olan etkisi (Hallam, 2010) göz önünde bulundurulduğunda hastane okullarında gerçekleşmesi planlanan hedef davranışlara ve dolayısıyla eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Aynı zamanda Türkiye'deki hastane okulları/sınıflarında görev yapan eğitimci, personel ve yönetimin görüşlerinin yer aldığı *"Hastane Okullarındaki Sorunlar ve Yaşantılar"* adlı çalışmadan (Işıktekiner & Akbaba-Altun, 2011) elde edilen veriler ekseninde hastanede ya da hastane dışında düzenlenen sosyal etkinliklerin öğrenci mutluluğu, motivasyonu üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülerek bu eğitim sırasında resim ve müzik branşlarında görev yapacak öğretmenlere - okullarda kadrolu müzik eğitimcilerinin olmadığı görülmekte- ve çeşitli konser gibi müziksel etkinliklere gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır. Yine bu okullarda yapılan müziksel etkinlik ve uygulamaların sınırlı derece olduğu görülmektedir. Bu noktada araştırma, dünyada yaklaşık bir asırlık tarihi olan hastane okulları/sınıflarındaki müzik uygulamalarını yansıtan araştırmaların Türkiye'de kısa geçmişi olan bu okulların eğitim süreçlerinde gerçekleştirilecek müzik eğitimi ya da uygulamalarına örnek oluşturması ve gelecekteki araştırmalara kaynak olması bakımından önemlidir. Dolayısıyla araştırmada hastane okulları/sınıflarında yürütülen müzik uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Müzik eğitimcileri, araştırmacıları ve bu okullar/sınıflarda müzik eğitimi veren öğretmenlerin sürecin niteliğini artırmaları ve farkındalıklarını geliştirmeleri bakımından öncü çalışmaların takip edilmesi önemli olabilir. Bu eksende araştırmada "hastane okulları, hastane sınıfları, müzik etkinlikleri, müzik uygulamaları" konularını içeren Türkçe ve yabancı dilde araştırmaların MacDonald (2013) (music education, music therapy, medical music, community music, dailylife music) ile VanWeelden, Gooding ve Dumlavwalla (2020) sınıflamış olduğu (special music education, community music, recreational music making, music-based wellness, music therapy) temalar ile gruplandırılarak incelenmesi ve derlenmesi amaçlamıştır.

Yöntem

Nitel bir çalışma olan araştırma, dünyada hastane okullarında yürütülen ve hâkim olan müzik uygulamalarını ve koşulları tanımlamak; bu alan kapsamındaki konular ya da sorunlarda görülen önem ya da ilişkiyi keşfetmek; İlgili araştırmalarda uygulamalara yönelik zorlukları keşfetmek, varsa uygulamalara dâhil olan öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözümlemek gibi doküman incelemesi yöntemi özelliklerini kapsamaktadır. Bu kapsamda Türkçe ve İngilizce araştırmada erişilebilen çocuk hastaneleri, hastane okulları, hastane sınıfları, müzik terapi başlıklı ve anahtar sözlüklü araştırmalar analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de süreğen hastalığı olan çocukların/hastanede yatan çocukların örgün, yaygın ve algın eğitiminde müzik eğitimi ve etkinliklerinin sınırlı olduğu düşünüldüğünde uluslarası düzeyde yapılan araştırmaların incelenmesi ile ulusal anlamda önemi artan müzik terapi, kamusal müzik ve müzik eğitimi alanlarında gerçekleşen müzik etkinlikleri ve uygulamalara örnek oluşturacak konu alanlarının tanınmasını sağlayabilir. Bu noktada müzik eğitimi, müzik terapi, medikal/tıbbi müzik, kamusal müzik, günlük yaşamda müzik, özel eğitimde müzik, rekreasyonel müzik müzik uygulamaları, müzik

temelli sağlık uygulamaları temaları çerçevesinde, örgün, yaygın algın müzik eğitimi ve uygulamaları gruplandırılacaktır. İlgili çalışmaların yayınlandığı yıl, içerik, tercih edilen yöntemler, çalışma grupları bakımından incelenmesi ile alan araştırmacılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuçlar tam metinde detaylı olarak yansıtılacaktır.

Anahtar Kelimeler: müzik eğitimi, hastane okulları, hastane sınıfları, özel eğitim, müzik etkinlikleri, süreğen hastalığı olan çocuklar

Kaynakça

Akbaba Altun, S. (2011). Hastane Okullarındaki Sorunlar ve Yaşantılar. Eğitim Ve Bilim, 36(161).
Akgül Barış, D., & Özata, E. (2009). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik - Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları . Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 27–42.
Atay, G., Eras, Z., & Ertem, I. (2013). Developmental support of children during hospitalization. Tuberculin Skin Test in Children, 11(1), 1–4. https://doi.org/10.5222/j.child.2011.001
Baykoç Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim ve Kaynaştırma . Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
Bilir, Ş., Dönmez, N. B. (1995). Çocuk ve Hastane. Ankara : Sim Matbaacılık.
Çakan, P., & Sezer, Ö. (2010). Süreğen Hastalığı Olan Çocuklara Sahip Annelerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 161–180.
Çelik, S. B. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi. Kesit Akademi, 25(25), 543–554. https://doi.org/10.29228/kesit.45978
Çitil, M. (2009). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Türkiye'De Özel Eğitim (1923 – 2007) (tez). Ankara.
Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
Çuhadar, H. C. (2016). Müzik ve Müzik Eğitimi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(1).
Froehlich, M. A. (1984). A comparison of the effect of music therapy and medical play therapy on the verbalization behavior of pediatric patients. Journal of Music Therapy, 21(1), 2–15. https://doi.org/10.1093/jmt/21.1.2
Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658
Issaka, A., & Hopkins, L. (2017). Engagement with education: Music Education in a paediatric hospital. International Journal of Educational Research, 83, 142–153. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.012
Kılıç, M. (2011), Serbest Zaman Etkinliklerinin (Rekreasyonun) Çocuk Suçluluğunun Önlenmesindeki İşlevinin İncelenmesi, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi, Yetişkin Bildirileri Kitabı 2, 106-116, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (15).
Preti, C. (2009). The Second International Conference on Music Communication Science. In Music in hospitals: Defining an emerging activity. Londra; Institute of Education.
Preti, C., & Welch, G. F. (2004). Music in a hospital setting: A multifaceted experience. British Journal of Music Education, 21(3). https://doi.org/10.1017/s0265051704005893
Ruiz, G., & Álvarez, A. G. (2016). Music Education at hospital schools in Spain and Sweden: Paths between governing and knowledge. European Education, 48(4), 258–273. https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1239297
Şen, S., & Sarıkaya, İ. (2015). Serbest Zaman Etkinlikleri Dersinde Seçilen Etkinliklerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1).
Uçan Ali. (1997). Müzik Eğitimi: Temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
Uçan, A. (2005). Yüzüncü Yıl Üniversitesi 1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. In Genel Müzik Eğitiminde Geleneksel Müzikler. Van.
Uçar, G. (2010). Ankara İli Hastane Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri (thesis). Ankara.
Ünüvar, P. (2011). Hastanede Yatarak Tedavi Gören Çocukların Eğitsel Açıdan Desteklenmesi (3–7 Yaş İçin Örnek Çalışma). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(35).
Yılmaz Bolat, E. (2018). Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve Hastane Okulları . Milli Eğitim, (218).

Müzik Eğitiminin Değişen Çehresi: Pandemi Sürecinde İlköğretim Müzik Dersleri

Serhat Yoğunlu — MEB

Kıvanç Aycan — Güzel Sanatlar Fakültesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın ana problemini "Pandemi sürecinde ilköğretim müzik dersleri nasıl yürütülmektedir?" sorusu oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri 3 adettir: Pandemi sürecine müzik öğretmenleri nasıl adapte olmuşlardır? (Derslerinde hangi uygulamaları planlayıp ders sürecini nasıl yönetmişlerdir?) Pandemi süreci müzik eğitiminin program hedeflerini nasıl etkilemişti Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istediği hedefler neler olmuştur? Pandemi sürecinde pek çok yönde değişim sürecine girmiş olan eğitim alanı, teknoloji ile adeta dirsek temasına girmek zorunda kalmıştır. Eğitim ve teknoloji arasındaki bu yakınlaşmanın, beraberinde getirdiği avantajlı tarafların yanında, dezavantajları da olmuştur. Uzaktan eğitim uygulamaları zorunlu ve tek çözüm yolu olarak uygulamaya konulmuştur. Müfredatta yer alan her bir dersin, birbirinden farklı zorlukları, içeriği, hedef ve kazanımları olduğundan; "uzaktan eğitim" sürecinin etkisi de doğal olarak farklı olmuştur. MEB (2018)' e göre ülkemizde yürütülmekte olan Müzik Dersi Öğretim Programı'nın amacı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada yukarıda belirtilen hedeflere ulaşılmasında mevcut süreçte yaşananları ve öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini çok yönlü bir değerlendirme ile ortaya koymayı amaçlamaktadır. Covid-19 pandemi sürecinde, kesintiye uğrayan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürekliliğini sağlamak ve öğrenme kayıplarının önüne geçmek amacıyla, resmi ve özel tüm okullar dünya çapında uzaktan eğitim kararı almışlardır. Ülkelerin teknolojik gelişmişlik seviyeleri, ekonomik güçleri ve coğrafi koşulları uzaktan eğitimin kalitesi ve verimliliği açısından belirleyici olmuştur

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma geleneğine bağlı bir durum çalışması olarak ele alınacaktır. Durum çalışması; bir sınıfın, bir mahallenin, ya da bir örgütün kendi doğal çevresi içinde bütüncül ve derinlemesine incelenmesini hedef alır (Şimşek & Yıldırım 2013). Durum çalışmasının diğer araştırma türlerinden ayrı tutacak olursak ne, nasıl, niçin sorularını temele alarak, araştırmacının kontrol etmekte güçlük çektiği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesine imkan tanıyan bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir (Şimşek & Yıldırım 2013). Tüm bu sebeplere bağlı olarak; bu çalışmada yöntem olarak, pandemi gibi güncel bir olgunun, müzik eğitimi sürecine olan etkilerini kendi doğal ortamında derinlemesine incelemek maksadıyla durum çalışmasına karar verilmiştir. Buna bağlı olarak, pandemi sürecinde yürütülen ilköğretim müzik derslerinin, nasıl ilerlediğini anlamak amacıyla MEB'e bağlı bir ilköğretim okulundaki müzik derslerinin takibi kararlaştırılmıştır. Uzaktan eğitim süresince, araştırmaya gönüllü olarak katılan ders öğretmeninin kullanmayı tercih ettiği öğretim stratejilerini nasıl kullandığı ve bu stratejiler ile öğrencilere kazandırmayı planladığı hedef ve davranışların başarıya ulaşması noktasında öğrencilerde nasıl yansıma bulduğunu belirlemek amacıyla tek-denekli bir örneklem seçilmiştir. Öğrenme-öğretme ortamında, "katılımcı gözlemci" olarak araştırmacı gözlemlerini ses kayıt altına alacaktır. Veri çeşitliliğini sağlamak için lisede görevli 2 müzik öğretmenin de görüşlerine başvurulacaktır. Katılımcı öğretmenler Ö1,Ö2 ve Ö3 şeklinde kodlanarak görüşlerine yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teknolojik imkânların yetersiz kaldığı ya da daha az etkili olacağının düşünüldüğü noktalarda öğretmen, elindeki fiziki imkânlardan yararlanarak öğrencilerinin ilgisini nasıl çekmeyi başaracağı gözlemlenecektir. Öğrencilerin derste aktif olarak rol alma isteklerinin olup-olmayacağı gözlemlenecektir. Derslerin nasıl bir ortamda işleneceği, ders işlenecek odanın ses ve ışık koşullarının yeterli olup-olmayacağı gözlemlenecektir. Ö1 tarafından yapılacak çalışmaların gerek uzaktan eğitim gerekse ders dışı verilen etkinliklerin öğretmen tarafından planlanabildiği takdirde, öğrencilerin zihinsel becerilerini müzik aracılığıyla nasıl geliştirildiği gözlemlenecektir. Yapılan araştırmaya göre gözlemlenen derslerde genel itibarı ile ciddi bağlantı sorunlarına rastlanılmamıştır. En çok karşılaşılan sorunların başında senkron problemi gelmektedir. Özellikle öğretmenin sınıfın genelinin katılmasını istediği çalışmalarda bağlantı kalitesi ve hızına bağlı olarak asenkron olarak duyulan sesler toplu etkinliklerin yapılmasının önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine uzak bağlantı ile gerçekleştirilen bu derslerde zaman zaman öğretmenin bağlantı kalitesindeki düşüklük

sebebi ile sesinin öğrencilere ulaşmadığı ya da geç ulaştığı gözlemlenmiştir. Enstrüman tanıtımlarının yapıldığı başka bir derste ise öğretmenin ekran görüntüsü yoluyla paylaştığı video görüntülerinin eşzamanlı ulaşmaması sebebiyle tanıtılan enstrüman ile ekran görüntülerinin uyuşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, ilköğretim müzik eğitimi, uzaktan eğitim, çevirim içi, etkileşimli müzik eğitimi

Kaynakça

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1-9.

Arı, M. (2009). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Teknolojilerinde Wimax Esnekliği. 9 15, 2020 tarihinde emo.org : http://www.emo.org.tr/ekler/f9b5ec26abebe62_ek.pdf adresinden alındı

Bowman, W. (2002). Educating Musically. The new handbook of research on music teaching and learning (s. 63-84). İçinde Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 85-124.

Yayıncılık.Şimşek, H., & Yıldırım , A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Vol. 6): Seçkin Yayıncılık.

Bozkurt, S. S., Zahal, O., & Uyan, Z. T. (2015, Ekim 25). Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Durumlarına Göre Dinledikleri Müzik Türlerinin İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies(39), 541-567.

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5(17), 95.

Fourie, I. (2001). The Use of CAI for Distance Teaching in the Formulation of Search Strategies.Library trends.

İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Karataş, A., & Karataş, y. (2021, Mayıs 11). Ortaokul Müzik Dersi Uygulamalarındaki Okul Şarkıları Öğretiminde Bilgisayar Teknolojileri Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 35-46.

Kılıç, T. (2009). Müziğin Kişisel, Toplumsal, Ulusal ve Uluslararası İşlevlerinin Müzik Eğitimine Etkileri.

Levendoğlu, O. (2004). Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Göktaş, Y., Yıldırım, Z., & Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitim Fakültelerindeki Durumu: Dekanların Görüşleri. Eğitim ve Bilim, 33(49).

Maarouf, M. D., Belghazi, T., & Maarouf, E. F. (2020). COVID – 19: A Critical Ontology of the present. Educational Philosophy and Theory, 1-19.

A Promising Model for Teacher Training: A Study on the Impact and Implementation of an Electronic Mentoring Program

Serpil Tekir

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Electronic mentoring (e-mentoring) is a new teacher training model that proved helpful during the COVID 19 pandemic and will continue to expand in the post-pandemic period. With the help of the advances in information technology, e-mentoring could provide opportunities for mentoring prohibited by face-to-face mentoring programs as it enables mentors and mentees to connect through electronic communications. E-mentoring also provides a feasible and practical training model as a core mentoring staff can service many more participants than in a face-to-face mentoring setting. Although e-mentoring seems to be a promising teacher training model because of the advantages it offers, there is very limited research on this new model, especially in a national context. Thus, in this research study, we aimed to examine e-mentoring practices of a higher education institution in a national context and the perceived impact of e-mentoring on beginning EFL teachers' practices at a preparatory school.

Yöntem

The study employed qualitative methods research design to investigate the e-mentoring practice of the institution and explore the perceptions of the participants of the effects of the program on beginning teachers. Qualitative data were collected from all of the seven beginning EFL teachers and three mentors taking part in the program. They were all invited to take part in the semi structured interviews and the online interviews were conducted on Webex at the end of the 16 week implementation. Each interview lasted about 30 minutes. On both mentor and teacher interviews, questions were parallel, but differently worded. Qualitative data were subjected to content analysis.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results suggested that the respondents considered e-mentoring an effective model to change teacher practice and ultimately impact student learning. The participants expressed their satisfaction with the practicality, flexibility and ease of the program implementation. However, they also voiced some problems. For example, some of the participants mentioned that they would appreciate some other forms of face-to-face communication especially in the early stages to develop a sense of rapport and trust. Some others stated that pre-program training would be also helpful to manage their expectations before they start the program. Based on the qualitative data, a few recommendations were offered to help address potential challenges in implementing e-mentoring in the future.

Anahtar Kelimeler: e-mentoring; online training; professional development; teacher training

Kaynakça

References

Alred, G & Garvey, B (2000) Learning to Produce Knowledge – Contribution of Mentoring, *Mentoring & Tutoring*, Vol 8, No 3, pp261-272.

Beech, N & Brockbank, A (1999) Power/Knowledge and Psychosocial Dynamics in Mentoring, *Management Learning*, Vol 30, 1, pp7-25

Bianco, R.S and Bianco, J. (2002) *E-Mentoring for Entrepreneurs and SME Managers* . Small Business Service(SE region)

Bierema, LL & Meriam, SB (2002) E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process, *Innovative Higher Education*, Vol 26, No 3, pp211-227

Clutterbuck, D. (2003) *Everyone needs a mentor (4th Edn.) Due to be published 2003/4*

Eby, LT (1997) Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature, *Journal of Vocational Behaviour*, 51, pp125-144.

Garvey, B. (1995), 'Let the actions match the words: engineering UK', pp.111-123, in Megginson D. and Clutterbuck, D., 1995, 'Mentoring in Action', Kogan Page, London

Hamilton, BA & Scandura, TA (2003) Implications for Organizational Learning & Development in a Wired World, *Organizational Dynamics*, Vol 31, No 4, pp388-402

Hawkridge, D (2003) The Human in the Machine: reflections on mentoring at the British Open University, *Mentoring & Tutoring*, Vol 11, No 1, pp15-24

Higgins, MC & Kram, KE (2001) Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective, *Academy of Management Review*, Vol 26, No 2, pp264-288

Kasprisin, CA, Single, PB, Single, RM & Muller, CB (2003) Building a Better Bridge: testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education, Mentoring & Tutoring, Vol 11, No 1, pp67-78.

Mentors Online - an e-mentoring program for professionals in small business - Report to Small Business Enterprise Culture Program, Post-Program Report, August 2002

Perren, L (2002) E-mentoring of Entrepreneurs and SME Managers: A Review of Academic Literature, Unpublished Report to the Small Business Service.

Ragins, BR, Cotton, JL & Miller, JS (2000) Marginal Mentoring: The Effects of Type of Mentor, Quality of Relationship, and Program Design on Work and Career Attitudes, *Academy of Management Journal*, Vol 43, No 6, pp1177-1184

Single, PB & Muller, CB (2001) When email and mentoring unite: the implementation of a nationwide electronic mentoring programme, in L.K. Stromei (Ed) *Creating Mentoring and Coaching Programmes* (Alexandria, VA, American Society for Training & Development in Action Series).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Ceren Utkugün

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte bireylerin veriye ulaşma ve veri ile etkileşim halinde olmaları için farklı web araçları geliştirilmekte ve kullanıma sunulmaktadır (Mazurczyk, Wendzel, Zander, Houmansadr & Szczypiorski, 2016). Sadece okunabilir web olan ve Web 1.0 olarak adlandırılan dönemden, kullanıcıların içerik üretebildikleri Web. 2.0 dönemine geçilmiştir (Korucu ve Karalar, 2017). Web 2.0 dönemiyle web sayfalarını pasif şekilde ziyaret eden bireyler bilgiyi yorumlayan, paylaşan ve etkileşim halinde olan, aktif katılım sağlayan ve içerik üreten bireyler haline gelmişlerdir (Brown, 2009; Horzum, 2010). Web 2.0 araçları yapılandırmacı öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulması için uygun ortam ve çoklu katılıma fırsat sunan şemsiye bir kavramdır (Deans, 2009). Birey rollerindeki bu değişimi sağlayan web 2.0 araçları; içerik sağlayıcı uygulamalar, sosyal ağlar, video yayınlama ortamları, mesajlaşma yazılımları, Earth uygulamaları, Podcasting, Wiki'ler, Bloglar (Web günlükleri) ve RSS olarak sayılabilir (Korucu ve Çakır, 2015). Eğitim faaliyetlerinde web 2.0 teknolojilerini ana başlıklar şeklinde inceleyecek olursak; çevirim içi kitap hazırlama, animasyon oluşturma, zihin/kavram haritaları geliştirme, dijital pano/poster ve kelime bulutları oluşturma, sunum araçları ve arttırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirme, blog, wiki, dosya paylaşım servisleri, podcast, servisleri, RSS yayınları, programlama ortamları, ölçme değerlendirme araçları geliştirme olarak belirtilebilir (Korkmaz, Vergili, Çakır ve Uğur Erdoğmuş, 2019).

Eğitim ortamlarında kullanılan web 2.0 araçlarının öğrenme-öğretme sürecine etkileri üzerine literatürde bazı araştırmalar yer almaktadır. Web 2.0 araçlarının; öğrenmeyi destekleyen, işbirliğini teşvik eden ve öğrenci katılımını arttıran öğrenme ortamı sunması (Huang, Jeng ve Huang, 2009), öğrenmeyi kolaylaştırması, kalıcı öğrenmeyi arttırması, eğitim öğretim sürecini daha etkin hale getirmesi ve eğitim öğretimde verimliliği arttırması (Korucu ve Yücel, 2015), etkileşimli öğrenme ortamı oluşturarak zamansız ve mekansız öğrenme ortamları oluşturması (Çelik, 2020a) gibi önemli etkilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Norton ve Hathaway (2008) Amerika'da ilköğretim seviyesinde blog, podcast, wiki gibi web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerinde kullanımının; bireysel farklılıkları karşılaması, iletişim sağlaması, öğrenci ve veli motivasyonu oluşturması gibi yararlı sonuçları olduğunu, Mcgrail ve Davis (2011) derslerde blog kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini gözlemlemişlerdir. Dolayısıyla web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımı önemli görülmektedir (Tekinarslan, 2008). Son yıllarda gelişen teknolojik imkanlarla birlikte web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır (Chiou, 2011; Çelik, 2020).

Web 2.0 araçlarının öğrenme-öğretme ortamlarında etkin kullanımının en önemli faktörlerinden biri öğretmenlerin yetiştirilmesidir (Chu ve diğerleri, 2012). Arabacıoğlu ve Dursun (2015) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının bazı web araçları hakkında bilgi sahibi oldukları ancak eğitimde nasıl kullanacaklarına dair yeterli bilgileri olmadığı tespit edilmiştir. Eren, Avcı ve Kapucu'ya (2015) göre öğretmen adaylarına hangi web araçlarıyla nasıl içerik üretebileceklerine yönelik eğitim verilmelidir. Öğretmenlerin teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik beceriler kazanmalarına olanak tanınmalıdır. Gelişen teknolojiyi hayatlarında ve derslerinde etkin şekilde kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde teknoloji kullanımıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır (Çağıltay ve diğ., 2007). Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında sosyal bilgiler öğretiminde teknolojinin etkin şekilde kullanımına yönelik eğitim verilip uygulamalar yaptırılması önemli kabul edilmektedir. Bu bağlamda günümüz teknoloji çağında eğitim alanında yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmek ve bu yenilikleri öğrencilerine tanıtabilmek için geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına ilişkin bakış açıları ve düşünceleri oldukça önemlidir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşam, güncel bağlam ya da ortam içindeki bir durumun araştırılmasını içermektedir (Yin, 2009). Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal tasarımı dersi web 2.0 uygulamaları bir durum olarak ele alınmış ve öğretmen adayı görüşlerine göre detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmada web 2.0 araçları tek bir analiz birimi olarak ele alındığı için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında bir devlet üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 7 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem seçiminde, daha derinlemesine araştırma yapılabilmesi için bilgi zengini durumlar seçilmektedir. Patton'a göre (2018) bilgi açısından zengin durumlar, araştırmacının mümkün olduğunca fazla bilgi elde edebileceği durumlardır. Ölçüt örneklem önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının belirlenmesindeki ölçüt, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı dersini alıyor olmaktır.

Araştırmanın uygulamama aşamaları 2021-2022 eğitim öğretim yılı Bahar yarıyılında Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı dersi kapsamında altı hafta süresinde 2 saatlik ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlk üç hafta 2 saatlik derslerde web 2.0 araçları tanıtılmıştır. 3. haftada öğretmen adaylarına uygulamanın son haftasında sunulmak üzere 4 tane web 2.0 aracı seçerek Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygun içerikler üretmeleri istenmiştir. İçerik tasarlama süresinde araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına rehberlik yapılmıştır. 4 ve 5. hafta sosyal bilgiler eğitimine yönelik web 2.0 araçları örnekleri incelenmiş ve bu araçların ders içi etkin kullanımına yönelik beyin fırtınası yapılmıştır. Uygulamanın son haftası olan altıncı haftada öğretmen adayları tasarlamış oldukları web 2.0 araçlarını sınıfta akıllı tahta kullanarak tanıtmışlardır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, 6. Hafta sonunda uygulama aşamalarının tamamlanmasının ardından Eğitim Fakültesi binasında araştırmacının ofisinde 7 Nisan 2022 tarihinde her öğretmen adayıyla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sonunda toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle çalışma grubuna etik durum ve araştırmanın önemi açıklanmıştır. Öğretmen adaylarından çalışmaya katılım onayı alındıktan sonra araştırma sorularına geçilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları üzerinde derinlemesine inceleme yapmak amacıyla sondaj sorular kullanılmıştır. Araştırma sırasında kısa notlar alınarak öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar temalaştırmaya çalışılmıştır. Ayrıca veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yaklaşık 15 dakika süren her görüşme sonunda öğretmen adaylarına eklemek istedikleri görüş olup olmadığı sorularak veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı dersi kapsamında web 2.0 araçlarını kullanarak tasarlamış oldukları içerikler ve uygulama süreci hakkında görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sunulan araştırmadan elde edilen verilerin analizi devam etmektedir. Analiz sonunda bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında okumakta olan öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik görüş ve deneyimlerinin ortaya konulacağı düşünülmektedir. Gerekli analizler yapıldıktan sonra öğretmen adaylarının; içerik dijital materyal hazırlamak için web 2.0 araçları içinden hangi siteleri tercih ettikleri ve tercih etme nedenleri, web 2.0 araçlarını kullanarak dijital materyal hazırlama süreçlerinde en zorlandıkları ve keyif aldıkları aşamalar, sosyal bilgiler derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda düşünceleri ve bu konuda öğretmen adaylarına tavsiyelerine ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Öğretmen Adayı, Web 2.0 araçları, Öğretmen Eğitimi.

Kaynakça

Arabacıoğlu, T. ve Dursun, F. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi algı düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 197-210.

Brown, R. (2009). *Public relations and the social Web: How to use social media and Web 2.0 in communications*. Kogan Page.

Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of Web 2.0 applications as predictors of intent to use Web 2.0 by pre-service teachers for teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University.

Chu, S.K.W., Tavares, N.J., Chu, D., Ho, S.Y., Chow, K., Siu, F.L.C. & Wong, M. (2012). *Developing upper primary students' 21st century skills: inquiry learning through collaborative teaching and Web 2.0 technology*. Centre for Information Technology in Education.

Çağıltay, K., Yıldırım, S., Aslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, Saltan, F., Uzun, E., Ülgen, E ve Yıldız, İ. (2007). *Öğretim teknolojilerinin üniversitede kullanımına yönelik alışkanlıklar ve beklentiler: Betimleyici bir çalışma*. IX. Akademik Bilişim Konferansı, Kütahya.

Çelik, T. (2020a). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *51*, 449-478.

Çelik, T. (2020). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 211-229.

Deans, P. C. (2009). *Social software and web2.0 technology trends*. Information Science Reference.

Eren, E., Avci, Z. Y., ve Kapucu, M. S. (2015). Pre-service teachers' competencies and perceptions of necessity about practical tools for content development. *International Journal of Instruction*, 8(1), 91-104.

Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin wb 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 603-634.

Huang, Y. M., Jeng, Y. L., & Huang, T. C. (2009). An educational mobile blogging system for supporting collaborative learning. *Educational Technology and Society*, *12(*2), 163–175.

Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., ve Uğur Erdoğmuş, F. (2019). Plickers web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 15-37.

Korucu, A. T., ve Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojileri ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2015*(19), 221-254.

Korucu, A. T., ve Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik Web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5*(2), 126-152.

Korucu, A. T. ve Karalar, H. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-474.

Mazurczyk, W., Wendzel, S., Zander, S., Houmansadr, A., & Szczypiorski, K. (2016). *Information hiding in communication networks: fundamentals, mechanisms, applications, and countermeasures*. John Wiley & Sons.

McGrail, E., & Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 415-437.

Norton, P., & Hathaway, D. (2008). On its way to K–12 classrooms, web 2.0 goes to graduate school. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 163- 180.Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*.Pegem.

Tekinarslan, T. (2008). Eğitimciler için temel teknoloji yeterlikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(26), 186-205.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Hakkında SWOT Analiz

Yeliz Temli Durmuş

Uşak Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyeti Öğretmen Yetiştirme Tarihçesi incelendiğinde farklı eğitim süreçleri ile öğretmen yetiştirildiği görülmektedir. Mektupla öğretmen yetiştirme, ilkokuldan sonra öğretmenlik eğitiminin verilmesi, köy enstitüleri, yabancı dille eğitim veren okullardan mezun olanların mezun oldukları bölüm fark etmezsizin İngilizce Öğretmeni olarak atanması, Eğitim Enstitülerinde 2 yıllık eğitim ile öğretmenlik hakkı edinilmesi ve üniversite mezunu her bireyin öğretmen olarak atanması gibi uygulamalar dikkat çekmektedir (Temli-Durmuş ve Karakelle-Şen, 2019). Öğretmen eğitimi konusunda "en iyi öğretmenlik eğitimi" kavramını içeren bir tanımlama, uygulama mevcut değildir (Lewis, 2007). Günümüzde farklı fakültelerden mezun olan bireyler pedagojik formasyon eğitimi alarak lisans eğitimine uygun olarak Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) belirlediği branşlarda öğretmen adayı olabilmektedir. Eğitim programları uygulayan öğretmenler, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi alanlarında yetkinlik göstermeleri beklenmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, pedagojik formasyon öğrencilerinin aldığı göreceli kısa süreli eğitimin güçlü yönleri, eksiklikleri, fırsatları ve sınırlı yönlerini (tehlikeleri) belirlemek önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu nitel araştırma Durum Çalışması deseni benimsenerek tasarlanmıştır. Katılımcılarını 2019 yılında bir devlet üniversitesinde kayıtlı 60 pedagojik formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Karma Sayısal, Karma Sözel, Tarih, Edebiyat, Matematik ve Beden Eğitimi bölümlerinde pedagojik formasyon eğitimi görmekte olan katılımcılardan 10 gönüllü kişi belirlenmiş ve yüzyüze görüşmeler yapılarak veriler çözümlenmişlerdir. On kişinin belirlenmesinin nedeni, aynı yanıtların alınmaya başlamasıdır. Pilot çalışmada Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinden kalmış 3 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar tümdengelim yaklaşımıyla içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ön bulguları pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitimin güçlü yönlerini öğretmenlik bilinci aşılaması, kişisel günlük hayatta da kullanılabilecek bilgiler edinilmesi, uygulama derslerinin motivasyonu arttırması, iletişim becerileri güçlendirmesi olarak tanımlamışlardır. Zayıf yönlerini ise, derslerin bir günde tamamlanmaya çalışılması, ders saatinin verimli geçmemesi, alan dışı öğretmenlerin derslere girmesi, maddi yük olarak sıralanmıştır. Fırsatlar teması altında özel okullarda görev yapabilecek olma, teknoloji ve eğitimi bilimlerinin harmanlanmış olması kodları ortaya çıkmuştur. Tehlikeler ise, derse giren öğretim üyelerinin öğrencileri öğretmen adayı olarak görmemesinden kaynaklanan motivasyon kaybı, atanamayacağına yönelik kişisel inanç, öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan organizasyon problemleri ve eğitimin uzaması kodları belirlenmiştir. İhtiyaç sınıfına girmeyen istekler teması da çalışmanın beşinci temasını oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik Formasyon Eğitimi, Öğretmen Adayları, SWOT Analiz

Kaynakça

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Strategies of Qualitative Inquiry (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Eryılmaz Ballı, F., Müldür, M. ve Büyükkarcı, A. (2018). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması II dersine ilişkin görüşleri, Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,25.

Lewis, G. (2007). Teenagers, Oxford University press.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon.

Temli, Y., Şen, D., & Akar, H. (2011). Teacher views on moral education and teachers' suggestions on pre-service and in-service education [Ahlak Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri ve Hizmet-öncesi Hizmet-içi Öğretmen Eğitimine Yönelik Öneriler]. *Educational Sciences: Theory&Practice (KUYEB), 11*(4), 2045-2067.

Critical Media Literacy in Teacher Education

Eylem Perihan Kibar
Çukurova Üniversitesi

Zuhal Okan
Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Media literacy (hereafter ML) is mostly defined as the ability to access, analyze, evaluate and create media texts (Anderson, 1981; Aufderheide, 1993; Hobbs, 2001). In literature, there are different definitions for the term, and these varieties arise from the perspectives that scholars possessed; cultural, pedagogical, physiological, cognitive, and anthropological (Potter, 2010). However, all the definitions focus on at least one of the four skills: access, analyze, evaluate and create. According to Potter, becoming media literate is a life-long process which starts with birth, but most people do not complete all the stages (2016). They stay at some point where they feel comfortable while interacting with the media. Developing higher degrees of ML enhances the ability to control the media, and this can be achieved through media education.

Educating media literate individuals is a necessity in order both to beware of the harmful effects of media and to obtain valuable insights from it. Media education should start in primary schools, since children start getting exposed to media at a very early age. For the ML courses in primary schools, we need teachers who have received a media literacy education (MLE) in their pre-service years. In fact, the Turkish Board of Education has suggested that ML competencies should be integrated in all courses, and each teacher should be competent in ML (2017). However, ML courses are generally offered as electives among general knowledge courses at universities. Similarly, at English Language Teaching (henceforth ELT) Departments, in line with the latest program developed by CoHE, "English in Mass Media" course is introduced as elective. The content of this course, as the title suggests, is mainly focused on the use of English in international media texts. However, teacher candidates should also have the abilities listed in the definition of ML, and know how to educate media literate students. The teachers should be able to reach the information in the media by critically analyzing the piece of text, whether it is written, spoken or audiovisual. They should be competent enough to be aware of how the use of language can change the message itself in both languages, and of the discourse of media texts, both written and spoken. As Schwarz said "ML is both subject and method in language arts" (2001, p.113). When the teacher is media literate, s/he can decide on and use the most suitable authentic materials in the classroom to teach the language.

Yöntem

Therefore, this study addresses the need to prepare prospective English language teachers for the literacy requirements of the digital age. It reports on our attempts to design a ML course as a part of an ongoing PhD dissertation. With a focus on the need for students to think critically about the information, technology, and media they interact with daily, we have integrated texts, videos and activities so that prospective teachers would have hands on experience with different genres of mass media. In the fall term of 2021-2022 academic year, we have worked with 39 students, 23 females and 16 males, who have been enrolled in the course. The course has been completed in 13 weeks, excluding midterm and final weeks and national holidays. During the first week, students have been asked about their expectations from the course. At the weeks 8 and 13, students have been invited to evaluate the course. These evaluation forms provided us with very valuable feedback on the design, materials used and the methodology implemented by the researchers.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings demonstrated that nearly all of the students were content with the course as a whole. They have put forward that the course has met their expectations, though some students have admitted that they had little or no expectations. In terms of the methods and techniques, the students have stated that classroom discussions, critical questions and brainstorming activities in the class, using various materials, and having weekly reading assignments have helped them understand ML better, and made them feel self-confident and worthy. As they put it, they have had the opportunity to express themselves without being judged, and their ideas have been taken into consideration in each step of the course. As the lecturers of the course, we have observed with pleasure that the course has helped students think critically when they meet a new media text. They have understood why media is important for our personal and professional life. On the basis of our experience with the design and implementation of this course, it can be suggested that ML has the potential to be an essential part of the teacher education programs, not limited to ELT departments only.

Anahtar Kelimeler: critical media literacy; teacher education; language teacher education

Kaynakça

Anderson, J. A. (1981). Receivership skills: An educational response. In M. Ploghoft & J. A. Anderson (Eds.), *Education for the television age* (9-19). Springfield.

Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy.* Aspen Inst.

Board of Education (2017, July 18). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasiprogram.pdf

Hobbs, R. (2001). MLskills: Interpreting tragedy. *Social Education*, *65*(7), 406-411. https://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/ML_Skills_Interpreting_Tragedy.pdf

Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *(54)* 4, 675-696. DOI: 10.1080/08838151.2011.521462

Potter, W. J. (2016). *Media literacy*. SAGE Publications.

Schwarz, G. (2001). Literacy expanded: The role of ML in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, *28* (2), 111-119. https://www.jstor.org/stable/23478281

The Significance of Digital and Media Literacies in the Covid-19 Period

Aylin Kirişçi Sarıkaya

MEB

ÖZET

Problem Durumu

According to UNESCO 2020 data, 1.6 billion students fell into an unexpected situation with the outbreak of Covid-19 (UN, 2020). One of the measures for public health during the pandemic process was to take a break from face-to-face education. The pandemic hindered all face-to-face teaching and learning activities, and the only way that teachers met their students happened to be virtual. In a short time to compensate for education interruption, emergency remote learning started nearly all over the world (Bozkurt, 2020). Thanks to health and safety precautions and vaccination, schools are open in lots of countries worldwide. In Turkey, schools were closed for 49 weeks during the 2020-2021 and 2021-2022 education years. There are still six country-wide closes globally as of today. And the costs are tremendous in terms of learning losses, school drop-outs, and health and well-being (UNESCO, 2022).

Teachers' proficiency in using technology has come to the fore much more today. We encounter effective use of information and communication technologies within the scope of the Managing the Teaching and Learning Process competency of the Ministry of Education (MEB, 2020). This competency is directly related to the use of technology and the digital world by teachers. Education systems should transform and equip technology to be more resilient and adaptive to the new order, and teachers need to be supported in this aspect. In addition, teachers should be media literate as they should know to use mass media sources, from print to video and the internet, appropriately and reflectively. Thus, this study aims to reveal the teachers' views on digital and media literacy.

Yöntem

The research is a qualitative descriptive study. In qualitative descriptive research, there is an in-depth summary of special experiences of people or groups of people (Lambert and Lambert, 2012). It generally replies to questions, such as what, when, where, and who. The samples for qualitative inquiry are selected purposefully to yield information-rich cases (Patton, 2002). Accordingly, the participants were in line with the purposeful sampling strategy. They were secondary school teachers whose subject matter was related to media, communication, and technology. I conducted 20-25 min. semi-structured interviews and analyzed the data with the content analysis method.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Data analysis revealed rich information on the ideas of teachers on media literacy. Six themes emerged and were labeled as Definition of media and digital literacy, Media availability and usage, Critical understanding, Communicative abilities, participation and content creation, Media literacy education, and Media literacy as a school subject. The participant teachers showed that teachers were mostly media literate, and they agreed on the importance of media literacy. All the teachers said they did not have any kinds of formal media or digital literacy education. All the teachers agreed on the significance and the necessity of media literacy courses or content in lessons.

Anahtar Kelimeler: media literacy, digital literacy, teacher

Kaynakça

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 112-142.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Lambert, V. A. & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research, 16*, 255–256.

UN. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf (un.org) (accessed on 10.04.2022).

UNESCO. (2022). Education: From disruption to recovery. Education: From disruption to recovery (unesco.org) (accessed on 07.04.2022).

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ses ve Nefes Eğitiminin Sesin Akustik Parametrelerine Etkisi

Cemal Bıyıklı MEB

Sadık Kunduroğlu MEB

Hakan Öztürk MEB

ÖZET

Problem Durumu

Birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlerin de etkili konuşma becerisine sahip olmaları gerekir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere rol model olması, öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde karşılıklı ya da tek yönlü konuşma olanağı bulması nedeniyle seslerini ve nefeslerini kullanırken özenli olmalıdır. Bir öğretmenin dersinde ne anlattığı kadar, ilgili konuyu nasıl anlattığı da önemlidir. Öğretmen konuyu anlatırken sesini ve nefesini doğru kullanması, dersin akışını bozmayacak, öğrenme-öğretme sürecinde ona çeşitli kolaylıklar sağlayacaktır (Kösreli ve Gürhan, 2019). Öğretmenlerin, seslerini çok kullanmaları nedeniyle sesin fizyolojik olarak bozulmasına yol açacak mesleki hastalıklara zemin hazırlamamak, öğrenciye sesin yönetilmesi adına iyi bir model olmak ve ilgili dersin işleyişindeki sunuş kalitesi için ses ve nefes eğitimine ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz.

Ses eğitimi sayesinde öğretmenler seslerini anlamayı ve seslerini doğru çıkartabilmek için vücutlarını disipline etmeyi, onu yönetmeyi öğrenirler. Başka bir değişle, ses eğitimi hem insan sesinin sağlığı hem de iletişim kurarken etkili bir şekilde konuşabilmesi için çok önemlidir. (Kösreli, 2020). Konuşmanın bu kadar önemli olması onun sesin oluşumu açısından incelemeyi de gerektirir. Konuşma üç temel ögeden oluşur. Bunlar, fonasyon, rezonans ve artikülasyondur. Ses kıvrımlarının titreşimi ile ses oluşmasına fonasyon; oluşan sesin ses kıvrımlarından dudaklara kadar olan bölümde (ses yolunda) uzaması, artması ve filtrelenmesine rezonans; ses yolunda meydana gelen dinamik hareketlerden dolayı glotik sesin konuşma sesine dönüşümüne artikülasyon denir (Sataloff, Heman-Ackah ve Hawkshaw, 2007). Sesin oluşumunda etkili olan ses kıvrımlarının titreşiminde en etkili unsur mukozal dalgadır. Vücutta meydana gelen organik ve fonksiyonel patolojiler mukozal dalgalanmayı bozar. Bu bozulma sesin kalitesine zarar verdiği gibi sesin akustik parametrelerinde de değişikliğe yol açar (Kılıç ve Okur, 2001).

Akustik Fransızca bir sözcük olup yankılama anlamındadır (TDK, 2021). Ayrıca dil seslerini yankı bakımından inceleyen ses bilimine de akustik denilmektedir (Wikipedia, 2021). Sesin akustik özellikleri aynı zamanda sesin analizinde kullanılan parametrelerdir. Sesin akustik özellikleri çeşitli programlarla (CSL/MDVP, Dr Speech Vocal Assesment, Praat, LingWAVES, Voxmetria,) analiz edilebilir (Sarıca, Bilal, Sağıroğlu, Oğuzhan, Altınışık ve Kılıç, 2017). Sesin analizini yapabilmek için çeşitli parametreler kullanılır. Aynı zamanda bu parametreler ile sesin nasıl algılandığı da değerlendirilir. Bu parametreler yardımıyla ses tanımlanabilir. Örneğin bu parametrelere göre ses, bir ses sinyalinde yer alan birçok özelliğin ya da parametrenin grafik haline getirilmesidir. Bu grafik her insanda tıpkı parmak izi gibi birbirinden farklıdır (Sevinç, 2002).

Bu çalışmadaki parametrelere ait verilerin analizinde, hem işlevsel hem de ekonomik olması nedeniyle Praat programı kullanılmıştır. Praat bir ses analiz programıdır. Programın 5.1.37 versiyonu Paul Boersma ve David Weenink tarafından geliştirilmiştir. Programın kurulumu ücretsiz olup Mac ve Windows gibi işletim sistemlerinde rahatlıkla çalışabilmektedir. Praat ile akustik ses sinyalleri yeniden yapılandırılıp analiz edilebilmektedir. Programın sesin akustik özelliklerini analiz edebilmesi için esnek bir araç menüsü vardır. Program üzerinde ekleme ya da değişiklik yapılabilir. Program yardımıyla ses kaydı alınabilir. Ses kaydı için mikrofon gereklidir. Ayrıca ses kaydını Audacity programında alıp sonrasında Praat'a yüklemek de mümkündür (www.praat.org 12.02.2010. Akt. Aycan, 2012).

Alanyazında ses analizlerinin Praat programı ile yapıldığı araştırmalar (Almeyda, 2009; Aycan, 2012; Evis ve Kılıç, 2020; Marchenko, 2020; Ushigusa, 2008; Yüksel, 2010) bulunmaktadır. Yoğun olarak bu araştırmalar tıp alanında olduğu gibi bazıları da eğitim alanında yapılmıştır.

Araştırmada, sesin akustik özelliklerini analiz etmek için kullanılan Praat programı ile bu programda yer alan shimmer, jitter, HNR ve CPP parametrelerinin ses kalitesini belirlemesi için kullanılması yeni araştırmalara öncülük edebilir. Ülkemizde ses ve nefes eğitimine yönelik deneysel araştırmaların az olduğu düşünüldüğünde, (Kösreli, 2020) bu çalışmanın bu anlamda yapılacak çalışmalara yöntem seçiminde destek vereceği düşünülebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle araştırmanın amacı, mesleğini bir gereği olarak sesini yoğun bir şekilde kullanan öğretmenlerin ses kalitesinin arttırılmasında ses ve nefes egzersizlerinin etkisini araştırmaktır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi "Ses ve nefes eğitiminin sesin akustik özelliklerine (jitter, shimmer, HNR, CPPs) etkisi nedir?" biçiminde ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırma yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Yapılan bu çalışmada yarı deneysel desenin öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu türü kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ses eğitim (ses ve nefes alıştırmaları), bağımlı değişkeni ise katılımcıların akustik ses özellikleridir (jitter, shimmer, CPP, HNR). On iki hafta boyunca katılımcıların ders dışındaki ses ve nefes egzersizleriyle ilgili görevlerini yerine getirirken sorumluluk alması, görevlerin yerine getirildiği çalışma ortamları, bu görevleri yerine getirme biçimleri, çalışma malzemelerinin özelliklerinin istendik olup olmadığı, görevlerindeki tekrar sayıları, sınıf içindeki çalışmalarda gösterdikleri performansları ile ses eğitimini destekleyici diğer etkinlikler kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara Özel Tevfik Fikret Okullarında görev yapan 19 gönüllü öğretmen ile 2018-2019 öğretim yılının birinci döneminde ekim-ocak aylarında yapılmıştır. Çalışmalar biri 10, diğeri 9 kişiden oluşan iki grup halinde uygulanmıştır. Araştırma toplam 12 hafta, haftada bir saat olarak gerçekleşmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerden 5'i erkek (%26), 14'ü kadın (%74); kontrol grubunda ise 4'ü erkek (%22), 14'ü (%78) kadındır.

Ses eğitimini veren öğretmenlerle, eğitimi alacak gönüllü öğretmenlerin fizyolojik problemlerinin olmamasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin denel işlem öncesinde denk olup olmadıklarını belirlemek için akustik parametrelere ilişkin öntest puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış ve akustik parametreler açısından deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin istatiksel olarak birbirine denk olduğu görülmüştür.

Denel İşlem

- Ses eğitimine başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki katılımcıların aynı kulak, burun, boğaz uzmanı tarafından muayeneleri, odyometrik testleri yapılmış ve katılımcılar normal bulunmuştur.
- Ses eğitimi öncesinde ve sonrasında katılımcıların uzatılmış a ünlüsünü 3 ile 10 saniye çıkartması istenmiş ve sesler mono olarak kayıt edilmiştir. Ses kayıtları Ankara Özel Tevfik Fikret Okullarında ses açısından akustik sünger ile yalıtılmış bir odada ağız ile mikrofon arasındaki uzaklık yaklaşık 15 cm olacak şekilde, denekler rahat bir tınıda ve yükseklik seviyesinde uzatılmış a sesi çıkarırken yapılmıştır.
- Derslerde diyafram nefesinin alınması için çeşitli çalışmalar yapılmış; her dersin sonunda katılımcılara evlerinde çalışmaları için egzersizler verilmiştir.
- Her dersin sonunda katılımcıların nefesleri Spirometri Cihazı ile ölçülüp kayıt edilmiştir.
- Eğitim sonrasında başlangıçta yapılan ses analizlerinin hepsi Praat programında hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcılara aynı koşullarda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların "a" ünlüsü ile çıkardıkları ses kayıtları Audiocity programı ile kayıt edilmiş ve Praat programında analiz edilmiştir. Öntest ve sontestteki Praattan elde edilen verilerin istatiksel olarak anlamlılığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendilerine ait öntest ve sontest puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmemiş gruplar t testinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların jitter değerlerinde öntest ile sontest arasında sontest lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu shimmer değerine ilişkindir. Araştırmada hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların shimmer değerlerinde öntest ile sontest arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen CPP değerlerine ait bulgularda ise, hem deney hem de kontrol grubunda öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya konulmuştur. Araştırmada CPP ye ait deney grubunda sontest puanlarında artış görülürken, kontrol grubunun sontest puanlarında bir düşüş gözlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de HNR'dir. Deney grubunda yapılan eğitim sonucunda sontestte, sontest lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Bu farklılık aynı zamanda normal değerin (20 dB) de üstündedir (Kılıç, 2019) Dolayısıyla ses eğitiminin katılımcıların HNR değerlerinde iyileşme olmasına neden olmuştur. Araştırmanın

sonuçlarıyla alanyazında benzer sonuçların elde edildiği araştırmalar (Amir, Amir ve Michaeli, 2005; Mumović, 2011; Şahin; 2012; Sezin, 2017) bulunmaktadır.

Teşekkür: Başta praat programının kullanımı olmak üzere bizlere çalışmamızda bıkmadan usanmadan yol gösteren değerli hocamız Prof. Dr. Mehmet Akif KILIÇ'a çok teşekkür ederiz.

Anahtar Kelimeler: Ses ve Nefes Eğitimi, Ses Kalitesi, Praat Analizi

Kaynakça

Almeyda, D. M. M. (2009). Language use, attitudes, perception and production of english vowels among tenth graders in a public high school ın Aguadilla, Puerto Rico. Unpublished Master of Arts Thesis. Unıversity Of Puerto Rico, Mayaguez.

Amir, O., Amir, N., Michaeli, O. (2005). Evaluating the ınfluence of warmup on singing voice quality using acoustic measures. *Journal of Voice,* 19(2), 252- 260.

Aycan, K. (2012). Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Bovo, R., Galceran, M, Petrucelli J. and Hatzopoulos, S. (2007). Vocal Problems Among Teachers: Evaluation of Preventive Voice Program. *Journal of Voice*, (21)6, 705-722. DOI: 10.1016/j.jvoice.2006.07.002.

Evis, D. ve Kılıç, M. (2020). Türkçede Bulunan Hint-Avrupa Dil Ailesine Ait Kelimelerin İngilizce Konuşan Türkler Tarafından İngilizce Telaffuzunda Sözcük Vurgusu Analizi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(15), 4739-4767. DOI: 10.26466/opus.682025. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1169404 adresinden 10.10.2021 tarihinde güncellenmiştir.

Kılıç, M. A. ve Okur, E. (2001). CSL ve Dr. Speech ile ölçülen temel frekans ve pertürbasyon değerlerinin karşılaştırılması. KBB İhtisas Dergisi, 8, 152-157.

Kılıç, M.A. (2019). Objektif ses analizi. (Editör: Özüdoğru E.N.). Ses bozukluklarına güncel yaklaşım. (1. Baskı.). Ankara: Türkiye Klinikleri, 33-39.

Kösreli, S. ve Gürhan, D. (2019). Ses Eğitimi Çalışmalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 359-388. DOI: 10.21764/maeuefd.413384. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/694336 adresinden 20.03.2021 tarihinde güncellenmiştir.

Kösreli, S. (2020). Türkiye'de Ses Eğitimi Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İnceleme. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9, 5, 3651-3668. http://www.itobiad.com/en/download/article-file/1429952 adresinden 01.10.2020 tarihinde güncellenmiştir.

Marchenko, V. (2020). Speech intonation and music: a look at their dynamics within the song format. Journal of Language and Linguistic Studies, 16(2), 822-834. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1173560 adresinden 31.03.2021 tarihinde güncellenmiştir.

Mumović, G.M.(2011). Vocal Therapy With Larynx Compression After Partial Laryngectomy, *Medicinski Pregled*, 64(7-8), 357-361. DOI: 10.2298/mpns1108357m. http://www. doiserbia. nb.rs/img/doi/0025-8105/2011/0025-81051108357M.pdf adresinden 23.03.2021. tarihinde güncellenmiştir.

Sarıca, S., Bilal, N., Sağıroğlu, S., Oğuzhan, O., Altınışık, M. ve Kılıç, M.A. (2017). Farklı analiz programları kullanarak sesin frekans ve perturbation parametrelerinin karşılaştırılması. *KBB ve BBC Dergisi*, 25(2),13-20. DOI: 10.24179/kbbbbc.2017-54828. http://dergi.kbb-bbc.org.tr/uploads/pdf/655193120244996.pdf adresinden 11.09.2020 tarihinde güncellenmiştir.

Sataloff, R.T., Heman-Ackah, Y.D. and Hawkshaw, M.J. (2007). Clinical Anatomy and Physiology of the Voice. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 40 (5), 909-929. DOI:https://doi.org/10.1016/j.otc.2007.05.002

Sezin, K.R. (2017). Tiyatro öğrencilerinin ses sağlığını koruma ve ses performanslarını arttırmaya yönelik geliştirilmiş uygulamalı ses eğitimi programının etkinliğinin araştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sevinç, S. (2002). İlköğretim II. Devre Öğrencilerine Yapılan Şarkı Öğretiminin Sesin Akustik Özelliklerine Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, E. (2012). Esneme-iç geçirme, dudak trili ve dil rahatlatma egzersizlerinin ses eğitiminde kullanılabilirliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

TDK (2021). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 31.03.2021 tarihinde güncellenmiştir.

Yüksel, C. (2010). Türkçede Ünsüz Ötümlülüğünün Sesbilgisel Çözümlemesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilimdalı, Ankara.

Ushigusa, S. (2008). The Relationships Between Oral Fluency Multiword Unitsand Proficıency Scores. Unpublished Doctoral Thesis, Purdue University, Indiana

Wikipedia (2021). https://tr.wikipedia.org/wiki/Akustik. 21.02.2021 tarihinde güncellenmiştir.

21. Yüzyıl Bağlamında İdeal Öğretmen Algısı: Boylamsal Bakış

Ebru Gençtürk Güven — Trabzon Üniversitesi

Fidaye Cincil — Trabzon Üniversitesi

Kerem Çolak — Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21. yy yaşantımızı pek çok açıdan etkilemekte ve alışkanlıklarımızı dönüştürmektedir. Dijital çağın bilgiye ulaşmada sağladığı hız ve kolaylık formal eğitimin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu hız çağında öğretmenin, bilgiye aracılık etme rolünün geride kaldığı, öğrenciye en son verilmesi gereken şeyin bilgi olduğu, bilgiyi anlamlandırabilme, kullanabilme, bu bilgileri günlük hayat ile ilişkilendirebilme becerisinin önemli olduğu belirtilmektedir (Harari, 2018; Singh ve diğ., 2021). Şimdiye kadar aşina olmadığımız yeni mesleklerin, geleceğin dünyasında yer bulacağı öngörülmektedir. Peki öğrencileri geleceğin mesleklerine nasıl hazırlayacağız? Eğitimin sisteminin en önemli sacayağı olan öğretmenlerin mevcut konumu nasıl evrilecek? Tüm zamanlarda tartışıla geldiği gibi bu çağın ideal öğretmeni hangi özelliklere sahip olmalıdır? 21.yy için gerekli görülen becerileri (bilgi, medya ve teknoloji becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri) bireylere kazandırmak öğretmenlerin temel görevleri arasında yer almaya başlamıştır. Eğer öğretmen dünyadaki değişim ve dönüşüme açık ve buna ayak uydurabilecek niteliklere sahipse, öğrencilerini geleceğin dünyasına hazırlamada başarılı olabilecektir. İdeal öğretmen, mesleğe yönelik istekli, mesleği ile ilgili üst düzey hedefleri olan (Keven, 2019), bireylere bugünün yenilikleri karşısında değerler katabilen kişi olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla her dönemde olduğu gibi bu çağda da ideal öğretmenin sahip olması gereken niteliklere yönelik olarak yapılan çalışmalar oldukça önem arz etmektedir. Bir öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşumu, pedagojik bir eğitim almaya başlamasından daha önce başlar ve öğrenci olarak geçirilen zaman, öğretmenin kişiliği ve niteliği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Ilaltdinova ve Oladyshkina, 2020). Buradan hareketle bu araştırmada öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları 2015 yılında sahip oldukları ideal öğretmen algısı belirlenmiştir. Sonrasında aynı kişilere ulaşılmaya çalışılarak aradan geçen 7 yılda (2022) bu algılarında ne tür bir değişiklik olduğu boylamsal olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2015 yılında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakışıyla ideal bir öğretmenin nitelikleri nelerdir?
2. 2022 yılında meslek hayatına başlamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakışıyla ideal bir öğretmenin nitelikleri nelerdir?
3. Katılımcıların betimlediği ideal öğretmen algısının 21. yy. becerileriyle olan ilişkisi nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gelişimsel araştırma türü olan boylamsal araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yöntem, aynı katılımcıların faklı zaman dilimlerindeki inançlarına ya da zihinlerindeki algılarına ve bu algılarda herhangi bir değişim olup olmadığına odaklanır. Bu süreçte, boylamsal nitel araştırmalar, hem bağlamsal detaylara hem de bireysel özelliklere dikkat ederek, kişisel olan yorumlamaların, algıların, görüşlerin ve bunların zaman içindeki değişimlerinin araştırılmasına, gözlemlenmesine, tanımlanmasına ve analiz edilmesine olanak sağlamaktadır (Holland, Thompson and Henderson, 2006; Saldana, 2003). Aynı zamanda bireylerin gelişimsel değişimi nasıl tecrübe ettiklerini ve buna nasıl cevap verdiklerini anlamak için anahtar bir rol oynamaktadır (Hermanowicz, 2016). Boylamsal çalışmada değişimin ortaya çıkması için yeterli sürenin geçmesi önerilmekle birlikte değişim boylamsal araştırma yapabilmenin odak noktası kabul edilmiştir (Vogl ve diğ., 2018). Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği programına kayıt olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubuna 3 farklı dönemde ideal öğretmene yönelik kompozisyonlar yazdırılmıştır. Çalışmanın ilk verileri öğretmenlerin programa girdiği 2011 yılında, ikinci verileri mezun oldukları 2015 yılında, üçüncü verileri ise 2022 yılında toplanmıştır. Çalışmanın ilk verileri makale olarak yayınlandığı için bu çalışmada değerlendirilmeye alınmayacaktır. Bu araştırmada öğretmenlerden elde edilen ikinci dönem (2015) ve üçüncü dönem (2022) verileri değerlendirilecektir. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının "İdeal öğretmen hangi özelliklere sahip olmalıdır?" sorusuna yönelik yazdıkları kompozisyonlarla toplanmıştır. 2015 yılında 90 kişiden toplanan veriler, 2022 yılı itibariyle veri toplama süreci devam ettiği için ulaşılabilen öğretmenlerle sınırlı olacaktır. Boylamsal olarak iki farklı zaman diliminde yazılan kompozisyonlar, içerik analizi yöntemiyle incelenecek ve birimlerin yüzdesel ve oransal olarak görülme sıklığını ortaya koyan frekans analizi yapılarak, öğretmenlerin özgün ifadelerine de yer verilecektir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır

(Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da ifade edilmektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma üç farklı dönemde aynı katılımcılardan elde edilen nitel verilerden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk döneminde elde edilen veriler alanyazında yer alan 1.Mesleki yeterlilik ve beceriler (pedagoji bilgisi), 2. Konu alanı bilgisi, 3. Genel kültür bilgisi ve 4. Kişisel özellikler temaları altında oluşturulan kodlara uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü veri seti içinde bu kodlar kullanılacaktır. 2011 yılından itibaren aradan gecen 11 yıl, bilimsel ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda 21.yy becerilerinin, dijital becerilerin, yaşam becerilerine ait temaların oluşturulabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin çoğu farklı meslek gruplarında yaşamlarına devam ettikleri için, bu meslek alanlarındaki tecrübelerinin, düşüncelerine çeşitlilik ve zenginlik katacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: 21.yy becerileri, öğretmen nitelikleri, sosyal bilgiler öğretmeni, boylamsal araştırma

Kaynakça

Harari, Y. N. (2018). *21.yüzyıl için 21 ders* (S. Siral, Trans.). İstanbul: Kolektif Kitap.

Hermanowicz, J.C. (2016). *Longitudinal Qualitative Research. Handbook of the Life Course*. Ed. Kirkpatrick Johnson, Monica, Shanahan, Michael J., Mortimer, Jeylan T. Cham: Imprint: Springer: 491-513.

Holland, J., Thomson, R., & Henderson, S. (2006). *Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper*. London: London South Bank University.

Ilaltdinova, E.Y. & Oladyshkina, A.A. (2020). "This is the best teacher in the whole world!": The influence of the school teacher on professional self-determination of future teachers. Vestnik of Minin University. 8(3), 3.

Keven, A. (2019). *Öncü öğretmen, eğitime içeriden eleştirel bir bakış. (*2.Baskı), İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Saldana, J. (2003). Longitudinal Qualitative Research: Analyzing Change Through Time. Walnut Creek, CA: AltaMira.

Singh, C.K.S., Mostafa, N.A., Mulyadi, D., Madzlan, N. A., Ong, E. T, Shukor, S. S., & Singh, T. S. M. (2021). Teacher educators' vision of an 'ideal' teacher. *Studies in English Language and Education, 8*(3), 1158-1176.

Vogl, S., Ulrike, Z., Eva-Maria, S., & Irene, R. (2018). Developing An Analytical Framework for Multiple Perspective, Qualitative Longitudinal 204 Interviews (MPQLI), *International Journal of Social Research Methodology*, 21(2), 177-190.

Öğretmen Adaylarının Gözünden Kapsayıcı Eğitim

Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı

Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitim tüm çocukların sosyokültürel, gelişimsel ve bireysel özellikleri ile ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalarını ve katılımlarını artırarak eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığın azaltılmasını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (UNESCO, 2019). Kapsayıcı eğitimin en temel hedefleri tüm çocukların nitelikli bir eğitime erişebilmeleri, fırsat eşitliğinin sağlanarak katılımlarının arttırılması ve olası ayrımcılıkların azaltılmaya çalışılmasıdır. Kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenin kapsayıcı bir sınıf atmosferi oluşturması, evrensel tasarımı gözönünde bulundurup öğretimin fiziksel, sosyal ve akademik boyutlarını içselleştirerek öğretimi farklılaştırarak öğrenciyi sürece dahil etmesi kapsayıcı eğitimin önemli bileşenlerindendir (Taneri, P. O., 2019; Yılmaz, Uysal & Koç, 2019; YCTL, 2022). Evrensel tasarımı dahil ederek yapılması gereken bir eğitim olmalı. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimin fiziksel, sosyal ve akademik boyutlarını içselleştirerek öğretimi farklılaştırarak öğrenciyi sürece dahil etmesi önemlidir.

Kapsayıcı eğitim, UNESCO'nun sürdürdüğü Herkes İçin Eğitim hareketi kapsamında İspanya'da kabul edilen Salamanca Bildirisi ile her çocuğun eğitim alma hakkı olduğunu ve çocukların kendilerine özgü nitelik, beceri, ilgi ve öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiği vurgulamaktadır (Dede, 1996). Türkiye'de kapsayıcı eğitim kavramının temellerinin atılması Suriye iç savaşının başlaması ve mülteci grupların ülkemize gelmesi ile başlasa da kavram ve anlayış olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile başlayan mültecilerin eğitimine yönelik yapılan projelerle eğitim sistemimize dahil olmuştur. Çeşitli projelerle başlayan süreçten buyana kapsayıcı öğretme yetiştirme konusunda iş birliğinin temelleri atılmış, 2018 yılında öğretmenlik lisans programlarına "*Kapsayıcı Eğitim"* adıyla seçmeli bir ders eklenmiştir (YÖK,2018). Buna ek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı kapsayıcı eğitim anlayışını MEB 2023 vizyonuna dahil ederek tüm öğrencilerin hak temelli bir bakış açısıyla her türlü desteğe layık olduklarını dile getirmiştir. Bu araştırma *"Kapsayıcı Eğitim"* seçmeli dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkında bilgi düzeylerinin merak edilmesi ile planlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma temel nitel bir araştırmadır. Kapsayıcı Eğitim seçmeli dersini alan 35 öğretmen adayı katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma tümevarımsal olarak ilerleyen, araştırmacı, görüşmeler, gözlemler ve belgelerin araç olduğu, anlam ve anlama üzerine odaklanan, zengin betimlemelerin yer aldığı ve resmin bütününü görmeyi hedefleyen bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013). Verilerin toplanmasında Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi kapsamında hazırlanan Okul Yöneticilerinin Eğitimi Modülünde 5. Etkinlikte tasarlanmış olan "Kapsayıcı eğitim nedir ve ne değildir?" formundan yararlanılmıştır. katılımcıların formda yer alan kapsayıcı eğitim hakkındaki ifadeler için kapsayıcı eğitime uygunluğu açısından sınıflandırımaları istenecektir. Ardından araştırmacı tarafından her bir ifade için veriler analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitel araştırma deseninde yürütülecek olan bu araştırma süreç aşamasındadır. Kapsayıcı eğitim anlayışının tüm öğretmenler tarafından benimsenmesi tüm öğrencilerin eğitimi, topluma dahil olabilmeleri, ihtiyaçları doğrultusunda hizmet alabilmeleri ve ilgileri doğrultusunda güçlü yönlerini keşfedebilir hale gelmeleri açısından elzem bir durumdur. Bu bağlamda "Kapsayıcı eğitim nedir ve ne değildir?" formunu dolduran öğretmen adaylarına sınıflandırdıkları önermeler hakkında bilgi verilecek olup kapsayıcı eğitim hakkındaki kavram yanılgılarını gidermeleri sağlanacaktır. Ayrıca araştırmacının kendi yürüttüğü Kapsayıcı Eğitim dersinde toplanacak olan bu verilerle araştırmacının bir nevi öz değerlendirme yapabilmesi hedeflenmektedir. Kapsayıcı eğitim hakkında doğru ve yanlış önermeler içeren bu form öğretmen adayları tarafından doldurulduktan sonra analiz edilerek kapsayıcı eğtiim dersinin ne derece başarılı olup olmadığı alanyazındaki verilerle karşılaştırılarak tartışılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, öğretmen eğitimi, dezavantajlı gruplar

Kaynakça

Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi , 2 (02) , . DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000035

Inclusive Classroom Climate. https://ctl.yale.edu/FacultyResources adresinden erişilmiştir.

MEB, 2023 Vizyonu Belgesi, (MEB, Ankara: 2018).

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Edt.) Turan, S. Nobel Yayıncılık, Ankara.

UNESCO. (2019). On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning. Paris: France.

Taneri, P. O. (2019). Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim. Pegem Akademi: Ankara.

Yılmaz, Y., Uysal, Ç. & Koç, H. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik yasal düzenlemeler. H. Gürgür & S. Rakap. (Eds.), Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitimde Bütünleştirme in (p. 253-267) Ankara: Pegem Akademi.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2018). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden erişilmiştir.

Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri

Büşra Kartal
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Tezcan Kartal
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Covid-19 pandemi süreci ile yüz yüze eğitimin yerini çevrimiçi eğitim almıştır. Means, Toyama, Murphy, Bakia ve Jones (2009) çevrimiçi öğrenmeyi ders içeriğinin kısmen veya tamamen internet üzerinden sunulduğu pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Senkron, asenkron veya her iki şekilde de gerçekleşebilen çevrimiçi öğrenme öğrencilere esnek, kişisel, etkileşimli, bağımsız ve zengin medya fırsatları sunabilmektedir (Cavanaugh, 2009). Çevrimiçi bir dersi tasarlamanın ve düzenlemenin, yüz yüze bir dersi tasarlama ve düzenlemeden daha zor (Garrison, 2017), başlangıçta daha kapsamlı ve zaman alıcıdır (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001). Pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenme öğretmen adaylarına birçok noktada yarar sağlamakla birlikte zorluklarla da karşı karşıya bırakmıştır. Watson ve Sutton (2012), çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin zorunlu, planlanmış, canlı, sanal tartışmalara bağlı kalmak istemediklerini, ancak asenkron tartışma panolarından ve grup ödevlerinden hoşlandıklarını belirtmiştir.

Yapılan çalışmalar (Anderson ve diğ., 2001; Cavanaugh, 2009; Garrison, 2017; Watson, Bishop, & Ferdinand-James (2017),) öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime dair algıları, bu süreçte deneyimledikleri avantaj ve dezavantajlar ve uzaktan eğitime ilişkin hazır bulunuşlukları ile ilgilidir. Çevrimiçi bir dersin tasarlanmasında, dersle ilgili öğretme ve öğrenme süreçlerinin yanı sıra, dersin bileşenleri arasındaki yapı, değerlendirme ve etkileşimin düşünülmesi gerekmektedir. Ayrıca sürecin doğası gereği dersin öğretmeni şeffaf ve ayrıntılı olmaya zorlanır; çevrimiçi öğretme ve öğrenme, yüz yüze öğretme ve öğrenme sürecinden farklı birtakım beceriler gerektirir (Anderson ve diğ., 2001). Watson ve diğerleri (2017), öğrencilerin çevrimiçi derslerden memnuniyet veya memnuniyetsizlik duygularını etkileyen deneyimlerini keşfetmek için tanımlayıcı bir çalışma yürütmüştür. Öğrenciler (a) öğrencilere açık ve duyarlı olunması, (b) öğrencilerle etkileşim kurulması, (c) hızlı geri bildirim sağlanması, (d) öğrenciler ve dersin öğretmeni arasında etkileşimin teşvik edilmesi, (e) öğrenme rehberliğinin sağlanması, (f) dersin organize edilmesi, (g) senkron oturumlar sağlanması ve (h) çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Covid 19 pandemisi ile çevrimiçi eğitimin artan popülaritesi, öğrencilerin daha fazla çevrimiçi derslere katılmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunluluğa bağlı olarak öğretmen adaylarının öğrenme deneyimleri de değişmektedir. Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algı ve ihtiyaçları ile ilgili çok az bilgi bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, araştırmada fen ve matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim yolculuklarına nasıl başladıkları, uzaktan eğitim hakkında ne hissettikleri, öğrenme deneyimleri esnasında kullanılan stratejiler ve araçlar ile bu araçlara ilişkin görüşleri, karşılaştıkları zorluklar ve uzaktan eğitim deneyimleri sonucunda ve bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yapılabileceği araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının uzaktan eğitim esnasında edindikleri uzaktan eğitim deneyimlerinin geleceğin öğretmenleri olarak düşüncelerini nasıl etkilediği sorusunun cevabı da aranmıştır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde "neyi" "nasıl" deneyimlediklerini ve bu deneyimlerinin öğretim planlarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada fenomolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomolojik araştırmalar doğası gereği hem yaşam alanının zengin betimlemelerini hem de deneyimleri içerir (Patton, 1990). Çalışma grubu pandemi nedeniyle uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğretmen adayları arasından amaçlı örnekleme kapsamında belirlenmiştir. Creswell (2012)'e göre amaçlı örnekleme, araştırmacıların bir fenomeni öğrenmek veya anlamak için bireyleri ve yerleri kasıtlı olarak seçtiği nitel örnekleme prosedürleridir. Creswell (2017), katılımcıların aynı ortamdan seçilmesine gerek yoktur. Bu nedenle katılımcılar aynı fakültenin farklı bölümlerinde öğrenin görmekte olan 6 öğretmen adayından (3 fen, 3 matematik öğretmen adayı) seçilmiştir. Vagle (2016), katılımcı sayısının araştırılan fenomen ve araştırmacının yaklaşımı çerçevesinde belirlenebileceğini belirtmiştir. Creswell (1998), fenomenolojik çalışmanın doğası çerçevesinde en fazla 10 katılımcı önermektedir. Katılımcılara çalışmanın ne hakkında olduğu, neden seçildikleri, sonuçların nasıl raporlanacağı ve gelecekte nasıl kullanılacağı ve çalışmaya katılmanın yararları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcıları seçme stratejisinden bağımsız olarak katılımcıların seçimine ilişkin açık ve gerekçeli bir neden ortaya konulmuştur (Ravitch & Carl, 2016). Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve katılımcılar sürecin herhangi bir noktasında araştırmadan çekilebilirler. Katılımcıların algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarının belirlemesi için araştırma sorularına ayrıntılı, derinlemesine ve açık uçlu cevaplar istenmiştir (Lewis, 2019). Araştırmanın doğası ve beklentileri doğrultusunda veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeler "neden" ve "nasıl" soruları ile derinlemesine inceleme yapabilme fırsatı vermektedir. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından literatürde var olan benzer çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışma için yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış

açık uçlu sorularla ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmelerin odak noktası, çevrimiçi yükseköğretim derslerinde öğretmen adaylarının yaşadığı deneyimlerinin anlamı hakkında olmuştur. Katılımcılara önceden belirlenmiş soruların yanı sıra görüşmenin ve katılımcının doğası çerçevesinde ek farklı sorular soruldu. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra analiz sürecine geçilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sorularını desteklemek için daraltılmış kodlardan temalar oluşturulmuş, ardından bulguların yorumlanması ve özetlenmesi yapılmıştır. Elde edilen bulguların güvenirliğini arttırmak için araştırmacılar verileri ayrı ayrı kodlamış ve kodlamalardaki farklı görüşleri görüş birliğine varana kadar tartışmışlardır (Patton, 1990). Ayrıca her bir katılımcıdan elde edilen bulgular katılımcıya geri dönüt olarak açıklanarak üye teyidi sağlanarak verilerin güvenirliği arttırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları pandemi sürecinde ve sonrasında "yeni normal" ile teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir ve öğretmen adaylarının öğretim kaygılarının arttığı görülmüştür. Bu kaygılarının kaynağında erişebilirlik, satın alınabilirlik, esneklik, alışılmış sınıf ortamı dışında bir pedagojinin ön plana çıkması ve eğitim politikalarının değişmesi gerektiğine olan inançlarının olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme geçmişleri hangi düzeyde olursa olsun, ekonomik olarak dezavantajlı konumda olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye erişememesi ya da ekonomik olarak karşılayamaması da kaygıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler çevrimiçi derslerde yüz yüze öğrenme ortamlarına göre öğretmen ile daha az iletişim kurabilmeleri de kaygılarını etkilemektedir. Çevrimiçi öğrenme süreci ile öğretmen adayları Google Classroom, Zoom ve WhatsApp gibi çeşitli programları daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ve bu programları öğrenme süreci açısından daha yoğun kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu kaygıları azaltmak için daha çok online ya da hibrit eğitimin yapılması, uzaktan eğitime ilişkin daha fazla eğitim ve teknolojik kaynağa erişimin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, çevrimiçi öğrenme, COVİD-19

Kaynakça

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 1-17.

Cavanaugh, C. (2009). *Getting students more learning time online: Distance education in support of expanded learning time in school.* Washington, D.C.: Center for American Progress.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston, MA: Pearson Education.

Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd Ed.). New York, NY: Routledge.

Lewis, L. (2019). *Exploring professional development needs and barriers of community college online adjuncts: A case study.* Northcentral University, School of Education, Doctoral Thesis. California

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2009) *Evaluation of evidence-based practices in online learning: a meta-analysis and review of online learning studies.* Center for Technology in Learning, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Washington DC.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Vagle, M. D. (2016). *Crafting phenomenological research*. New York, NY: Routledge.

Watson, F. F., Bishop, M. C., & Ferdinand-James, D. (2017). Instructional strategies to help online students learn: Feedback from online students. *TechTrends, 61*(5), 420-427.

Watson, S., & Sutton, J. M. (2012). An examination of the effectiveness of case method teaching online: Does the technology matter? *Journal of Management Education, 36*(6), 802-821.

Etkili Öğretim İçin Teknoloji Gerekli Mi? : Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Bir Çalışma

Tezcan Kartal
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Büşra Kartal
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dijital bilgi çağında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir biçimde entegre edilmesi hiç şüphesiz eğitimin tüm kademeleri için kaçınılmaz bir hedeftir ve bu hedefin gerçekleşmesinde öğretmenler hayati bir önem ve role sahiptirler (Teo, Sang, Mei, & Hoi, 2019). Ancak araştırmalar öğretmenlerin teknolojiyi sıklıkla ve etkili bir biçimde kullanmadıklarını (Li, Garza, Keicher, & Popov, 2019; Liu et al., 2015) ve teknoloji destekli dersleri tasarlama ve uygulama konusunda güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Açıkgül, 2021). Bu güçlüklerin altında yatan nedenlerden birisi de öğretmenlerin teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin eksik olmasıdır (Niess, 2005).

Teknolojinin öğrenme-öğretme sürecindeki etkisinin farkına varma öğretmenlerin teknoloji ile öğretim esnasında karşılaşabilecekleri güçlükleri aşmalarına ve teknoloji ile öğretim yapma konusunda daha kararlı olmalarına destek olacaktır (Teo, 2009). Öğretmenlerin bilgi, inanç ve tutumları teknolojiyi kullanıp kullanmayacakları ve kullanacaklarsa nasıl kullanacakları konusunda verecekleri kararlar üzerinde etkilidir (Cheng, Chan, Tang, & Cheng, 2009). Bilgi ve bilmenin doğasına ve öğrenme ve öğretmeye dair öğretmen inançlarının öğretmenlerin teknoloji kullanım biçimlerini etkilemektedir (Kim, Kim, Lee, Spector, & DeMeester, 2013). Öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin inançlar teknoloji entegrasyonun biçimi ve derecesi ile yakından ilgilidir (Huang vd., 2021). Öğretimin öğrenci merkezli olması ve öğrencilerin aktif bir biçimde öğretime katılması gerektiğine inanan öğretmenlerin teknolojiyi daha sık ve etkili bir biçimde kullanmaları daha muhtemeldir (Li vd., 2019).

Öğretmenlerin inançlarını öğretmen eğitim programları esnasında geliştirdikleri göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının teknoloji ile öğretime ilişkin inançlarının mezun olmadan belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Teo, Ursavaş, & Bahçekapılı, 2012). Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğretim yapmaya ilişkin inançlarının belirlenmesi onları teknoloji ile öğretim yapma konusunda donanımlı bir biçimde yetiştirmeye olanak sağlayacak programların düzenlenmesi ve tasarlanması konusunda büyük katkılar sağlayacaktır (Li, Li, & Franklin, 2016). Öğretmen adaylarının teknoloji kullanıma dair inançlarının ve bu inançları etkileyen faktörlerin önemi göz önüne alınarak bu çalışmada öğretmen adaylarının teknoloji ile öğretime ilişkin inançları etkili öğretime dair inançları ve teknoloji ile öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bu tarz inançlar arasındaki ilişkinin çoğunlukla nicel veri toplama yöntemleriyle incelendiği çalışmaların çokluğu göz önüne alındığında nitel bir çalışma olan bu çalışmanın inanç literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel tanımlayıcı (Qualitative Description) araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel betimleme, natüralist araştırmanın felsefi ilkelerine dayanan bir araştırma yaklaşımıdır. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşleri keşfetmek amacıyla dört farklı anabilim dalında (fen bilgisi, sınıf, matematik ve okul öncesi öğretmenliği) öğrenim görmekte olan öğretmen adayları çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları etkili öğretimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmen adaylarının teknolojinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerindeki etkisine dair görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının alanlarında kullanılabilecek teknolojilere dair farkındalıkları ne düzeydedir?
5. Öğretmen adaylarının etkili öğretime dair düşünceleri, teknoloji ile öğrenme deneyimleri ve teknoloji farkındalıkları ile teknolojinin eğitime etkilerine dair düşünceleri birbirleri ile nasıl bir ilişki içindedir?

Öğretmen adayı görüşlerinin doğasını keşfetmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda *"Etkili öğretim nedir? Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerini nasıl etkiler? Teknoloji destekli öğrenme deneyimleriniz nelerdir?"* gibi açık uçlu sorular bulunmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda ve ilgili kavramsal çerçeve kullanılarak betimsel analiz tekniği ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Teknoloji ile öğrenme deneyime sahip öğretmen adaylarının teknolojinin eğitim-öğretim sürecinde olumlu etkilerinden daha çok bahsetmeleri ve alanlarında kullanılabilecek teknolojilerden daha çok haberdar olmaları beklenmektedir.
- Teknolojinin etkili bir öğretim aracı olduğuna inanan öğretmen adaylarının etkili öğretim tanımları içerisinde teknolojinin önemli bir yere sahip olduğuna dair ifadeler yer alması beklenmektedir.
- Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğretime ilişkin geçmiş deneyimlerinin teknolojinin öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin düşüncelerini ve bu düşüncelerin de etkili öğretim tanımlarını şekillendirdiğine ilişkin sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.
- Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin nasıl gerçekleştiği öğretmen adaylarının teknolojinin öğretim süreçleri üzerindeki etkisine dair inançlarını ve alanlarında kullanılabilecek teknolojilere dair farkındalıklarını etkilemesi beklenmektedir.
- Teknolojiyi kullanarak öğrenme deneyimine sahip olan öğretmen adaylarının teknolojinin yapılandırmacı bir biçimde kullanılmasının önemini belirtmeleri ve bu nedenle de öğretim uygulamaları esnasında kullanılabilecek teknolojilere dair farkındalıklarının da daha fazla olması muhtemeldir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, etkili öğretim, teknoloji entegrasyonu

Kaynakça

Açıkgül, K. (2021). Mathematics teachers' opinions about a GeoGebra-supported learning kit for teaching polygons. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1–22. https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1895339.

Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *25*(2), 319-327. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018.

Huang, F., Sánchez-Prieto, J. C., Teo, T., García-Peñalvo, F. J., Olmos-Migueláñez, S., & Zhao, C. (2021). A cross-cultural study on the influence of cultural values and teacher beliefs on university teachers' information and communications technology acceptance. *Educational Technology Research and Development*, *69*(2), 1271-1297. https://doi.org/10.1007/s11423-021-09941-2.

Kim, C., Kim, M. K., Lee,C., Spector, J. M.,& DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education, 29*, 76–85. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005.

Li, K., Li, Y., & Franklin, T. (2016). Preservice teachers' intention to adopt technology in their future classrooms. *Journal of Educational Computing Research, 54*(7), 946-966. https://doi.org/10.1177%2F0735633116641694

Li, Y., Garza, V., Keicher, A., & Popov, V. (2019). Predicting high school teacher use of technology: Pedagogical beliefs, technological beliefs and attitudes, and teacher training. *Technology, Knowledge and Learning*, *24*(3), 501-518. https://doi.org/10.1007/s10758-018-9355-2

Liu, S. H., Tsai, H. C., & Huang, Y. T. (2015). Collaborative professional development of mentor teachers and preservice teachers in relation to technology integration. *Educational Technology & Society*, *18*(3), 161–172.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, *21*(5), 509–523. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006.

Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, *52*(2), 302-312. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006.

Teo, T., Sang, G., Mei, B., & Hoi, C. K. W. (2019). Investigating pre-service teachers' acceptance of Web 2.0 technologies in their future teaching: A Chinese perspective. *Interactive Learning Environments*, *27*(4), 530-546. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1489290

Teo, T., Ursavaş, Ö. F., & Bahçekapili, E. (2012). An assessment of pre-service teachers' technology acceptance in Turkey: A structural equation modeling approach. *Asia-Pacific Education Researcher*, *21*(1), 191-202.

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları ile Fen Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şeyma Aksakal — Fırat Üniversitesi

İrfan Emre — Fırat Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim alınan ortamlar ve bu ortamlarda gerçekleştirilen akademik etkinlikler, bireylerdeki epistemolojik inanç seviyelerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Etkin bir bilim öğretimindeki en baştaki şartlardan biri de, bilime dair yapılandırmacı bir görüşe sahip olmaktır(Tsai,2002).Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adayının, birçok yönden epistemolojik inanç geliştirmesine katkı sağlanmalıdır(Liu ve Tsai,2008).Alan yazına bakıldığında bilimsel epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmaların genellikle fen bilim alanındaki öğretmen, öğretmen adayı ya da çeşitli kademelerdeki öğrencilerle yapılan çalışmaların daha ağırlıkta olduğu görülmektedir (Bayır, 2016; Seyis Uğurlu, 2019). Bu çalışmalarda da öğretmenlerin bilime dair yetersiz ya da yanlış bilgilerin öğrencilere de yansıdığı ve bu yüzden öğrencilerin konuları öğrenemediği ifade edilmektedir (Lederman, 1992). Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilerine bilimi öğretebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir(İnce ve Özgelen, 2017).Aynı zamanda literatürde öğrencilerin fen öğrenme becerileri ile ilgili genel olarak yeterli çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmeni ve fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ile fen öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmek istenmektedir.

Yöntem

Genel tarama modeli çerçevesinde yürütülecek olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.Araştırmanın evrenini Sınıf Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören yaklaşık 400 öğretmen adayına ulaşılmaya çalışılacaktır. Araştırmada, kolay ulaşılabilir olması açısından örneklem seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme ile belirlenecektir. Araştırmanın yapılabilmesi için Fırat Üniversitesi Rektörlüğünden yasal izin alınacaktır.Araştırmada öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan kişisel bilgi formu kullanılacaktır.Araştırmada, Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Hazır Bıkmaz tarafından 2003 yılında Türkçe'ye uyarlaması yapılan Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ve Chang ve diğ. (2011) tarafından geliştirilen Şenler (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği kullanılacaktır.Araştırmanın verileri, Etik Kurul onayı ve araştırma izinlerinden sonra toplanmaya başlanacaktır. Araştırmada kullanılacak olan ölçekler Google formlar aracılığıyla online formlara dönüştürüldükten sonra çevrimiçi ortamda öğretmen adaylarına sunulacak ve gönüllülük esasına göre katılım sağlanacaktır.Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel epistemeolojik inançları ile fen öğrenme becerilerine ilişkin sahip oldukları görüşlerin belirlenmesinde ve kişisel bilgiler ile ilgili verilerin analizinde, betimsel istatistikî testler olan yüzde ve frekans analizleri kullanılacaktır. Öncelikle verilerin homojen olarak dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi ile birlikte skewness kurtosis değerleri vd. analizlerine bakılacaktır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla MANOVA (multivariate analysis of variance) testi kullanılacaktır. MANOVA analizinde gerekli olan normallik, uç değerler, doğrusallık, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği sayıltılarına bakılacaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarının, bilimsel epistemeolojik inançları ile fen öğrenme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısına bakılacaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde lisanslı SPSS 21.0 istatistik programı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları ile Fen Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı bu çalışmada;Sınıf Öğretmeni adayları ve Fen Bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının ve fen öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin ne olduğu araştırılmak istenmiştir.Kullanılacak ölçeklerin SPSS programında düzenlenmesinden sonra çıkacak sonuçlar yorumlanacaktır.Bu varsayımdan yola çıkarak sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inanç düzeyleri ile fen öğrenme becerileri arasındaki korelasyonel ilişkinin pozitif yönde bir sonuç göstereceği düşünülmektedir.Ayrıca fen derslerinin çoğunlukla görüldüğü fen

bilimleri öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inanç ve bunu destekleyen fen öğrenme becerilerini ne anlamda birbirine yordadıkları sonucunun da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Epistemoloji,Epistemolojik İnanç,Öğretmen Adayı,Fen Öğrenme Becerisi

Kaynakça

Bayır, E. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri: Bilişsel harita örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(3), 1419-1436.

Deryakulu, D., & Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *2*(4), 243-257.

Chang, H.-P., Chen, C.-C., Guo, G.-J., Cheng, Y.-J., Lin, C.-Y., & Jen, T.-H. (2011). The development of a competence scale for learning science: Inquiry Şenler 404 © Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. All rights reserved. © Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Bütün hakları saklıdır. and communication. International Journal of Science and Mathematics Education, 9(5), 1213–1233.

İnce, K., & Özgelen, S. (2017). Bilimin doğası ve öğretimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-17.

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in science teaching*, *29*(4), 331-359.

Liu, S. Y. ve Tsai, C. C. (2008).Differences in the Scientific Epistemological Views of Undergraduate Students. International Journal of Science Education, 30(8), 1055-1073

Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science education*, *77*(3), 261-78.

Seyis Uğurlu, K. (2019). Argümantasyon temelli deney tasarımlarının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki anlayışlarına etkisi.

Şenler, B. (2014). Turkish Adaptation of the Competence Scale for Learning Science: Validity and Reliability Study/Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *10*(2), 393-407.

Tsai, C. C. (2002). Nested Epistemologies: Science Teachers' Beliefs of Teaching, Learning and Science. International Journal of Science Education, 24(8), 771-783.

Öğretmen Adaylarının TPAB(Teknolojik,Pedagojik Alan Bilgisi) Özgüvenleri ve Akademik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şeyma Aksakal
Fırat Üniversitesi

İrfan Emre
Fırat Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojiden ayrı bir yaşam düşünülümeyeceği gibi,teknolojinin eğitim dünyasıyla birleştirilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir(Öztürk-Saka,2017).Teknolojide son yıllarda yaşanan değişim ve gelişmelerin ışığında öğretmenlerimizin eğitim ve öğretim sürecini olumlu ve başarılı bir şekilde yönetmesinin en önemli basamaklarından biri de teknolojiyi iyi bir şekilde kullanması ve buna dair gerekli bilgi beceriye sahip olmasıdır(Karalar ve Aslan-Altan, 2016).Yapılan öğretimin içine teknolojiyi kaynaştıracak olan öğretmenlerin;teknoloji bilgisi,alan bilgisi ve pedagoji bilgisilerini birarada toplayan yapı TPAB(teknolojik,pedagojik alan bilgisidir(Abbitt, 2011). Akademik özyeterlik açısından bakılacak olursa yapılan bazı çalışmalardaakademik başarıyla akademik özyeterlik arasında olumlu bir ilişki olduğunu da göstermiştir.(Hen ve Goroshit 2012;Elias ve MacDonald 2007;Catalina, Stanescu ve Mohorea, 2012; Joo, Bong ve Choi,2000).Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının TPAB(Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) özgüvenleri ve Akademik Özyeterlikleri arasındaki ilişki incelenmek istenmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının TPAB özgüvenleri ve akademik özyeterliklerinin önemi belirlenerek literatüre yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Genel tarama modeli çerçevesinde yürütülecek olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan kişisel bilgi formu kullanılacaktır. Araştırmada kullanılacak olan teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven ölçeğinin orijinal hali Graham,vd,(2009) tarafından geliştirilmiştir.Timur ve Taşar(2011) tarafından ise Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır.Diğer kullanılacak Akademik Özyeterlik Ölçeğidir.Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Ekici (2012) tarafından yapılmıştır.Araştırmanın verileri, Etik Kurul onayı ve araştırma izinlerinden sonra toplanmaya başlanacaktır. Araştırmada kullanılacak olan ölçekler Google formlar aracılığıyla online formlara dönüştürüldükten sonra çevrimiçi ortamda öğretmen adaylarına sunulacak ve gönüllülük esasına göre katılım sağlanacaktır. Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile akademik özyeterliklerine ilişkin sahip oldukları görüşlerin belirlenmesinde ve kişisel bilgiler ile ilgili verilerin analizinde, betimsel istatistikî testler olan yüzde ve frekans analizleri kullanılacaktır. Öncelikle verilerin homojen olarak dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi ile birlikte skewness kurtosis değerleri vd. analizlerine bakılacaktır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla MANOVA (multivariate analysis of variance) testi kullanılacaktır. MANOVA analizinde gerekli olan normallik, uç değerler, doğrusallık, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği sayıltılarına bakılacaktır.Ayrıca, öğretmen adaylarının, teknolojik pedagojik alan bilgileri ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısına bakılacaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde lisanslı SPSS 21.0 istatistik programı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüvenleriyle ile Akademik Özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı bu çalışmada;Sınıf Öğretmeni adayları ve Fen Bilimleri öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenleri ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin ne olduğu araştırılmak istenmiştir.Kullanılacak ölçeklerin SPSS programında düzenlenmesinden sonra çıkacak sonuçlar yorumlanacaktır.Bu varsayımdan yola çıkarak sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenleri ve akademik özyeterlikleri arasındaki korelasyonel ilişkinin pozitif yönde bir sonuç göstereceği düşünülmektedir.Bunun yanı sıra fen bilimleri öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenleri ve akademik özyeterliklerinin ne anlamda birbirini etkiledikleri sonucunun da alanyazına katkı sağlayacağı veya geliştirileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: TPAB,Akademik Özyeterlik,Öğretmen Adayı

Kaynakça

Abbitt, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self-efficacy b liefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 27(4), 134-143.

Catalina, C. C., Stanescu, D. F., & Mohorea, L. (2012). Academic self-efficacy, emotional intelligence and academic achievement of Romanian students: Results from an exploratory study. Journal of Educational Sciences & Psychology, 2(1), 41-51.

Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43 , 174-185.

Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy and academic self-efficacy to predict college performance. Journal of Applied Social Psychology, 37(11), 2518-2531.

Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. TechTrends, 53(5), 70-79.

Hen, M., & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and gpa: A comparison between students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 10(5), 1–9.

Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. Educational Technology Research and Development, 48, 5-17.

Karalar, H., & Altan, B. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen özyeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *5*(5), 15-30.

Owen, S. & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic SelfEfficacy Scale. Paper presented at the annual meeting of national council on measurement in education. New Orleans, LA

Öztürk, H. S. (2017). *Öğretmenlerin tekno-pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri, öğrencilerin özyeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Timur, B. ve Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 839-856

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

Özge Bıkmaz Bilgen — Adü

Meltem Çengel Schovılle — Adnan Menderes Uni

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bilgi ve teknolojinin hızla gelişim ve değişimine uyum sağlayan bireylerin yetişmesi önem kazanmaktadır. Gelişmeyi sağlayan önemli faktör olarak analiz, sentez, değerlendirme gibi bireylerin yanıtları kendilerinin yapılandırdıkları üst düzey düşünme becerilerine vurgu yapılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Eleştirel düşünme bu süreçlerden birisidir.

Eleştirel düşünme zihinsel etkinlikleri yetenek ve eğilimlerden oluşan geniş kapsamlı ve çok boyutlu yapıdır. Eleştirel düşünme ile ilgili alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin tanımlarında, eleştirel düşünmenin boyutlarıyla ilgili sınıflamalarda ve eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin yaklaşımlarda farklılıkların olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünen bireylerin yeniliklere açık ve sorgulayıcı olduğu, kaynakların güvenirliğini araştırdığı, başkalarının düşüncelerine saygılı olduğu, önyargıdan uzak kendi görüşlerini bilimsel temellerine dayandıran bir bakış açısında olduğu ifade edilmektedir.

Faccione (1990) eleştirel düşünmenin, beceri ve eğilim boyutunu olduğunu belirtmektedir. Bireyin eğilimi eleştirel düşünmenin koşulu olarak ele alınıp onun eleştirel düşünme kapasitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Yıldırım ve Şensoy, 2011). Eleştirel düşünme eğilimi, bireyin eleştirel düşünmeye olan istekliliğidir. Eleştirel düşünme becerisinin tek başına yeterli olmadığı bu beceriyi kullanmaya yatkınlık ya da istekliliğin de olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Eleştirel düşünme eğilimleri nedenleri arama, sorunu ifade edebilme, güvenilir kaynaklar belirleme, açık fikirli olma, durumu bütünsel olarak inceleme, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, kanıtların yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma, başkalarının duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma şeklinde açıklanmaktadır (Ennis, 1985). Facione, Facione ve Giancarlo (2000) tarafından ortaya konan eleştirel düşünme eğilimleri ise; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik, bilişsel olgunluk şeklindedir (akt; Kartal, 2012)

Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında kişilerin bireysel çabaları, akran ya da aile ile etkileşimlerinin yeterli olmayabileceği (Korkmaz, 2009), bu becerilerin okullarda, eğitim programları ve öğretmenler aracılığı ile öğrencilere kazandırılabileceği ile ilgili araştırmalar öne çıkmaktadır (Ennis, 1991; Norris, 1985; Paul ve Elder, 2005). Bu anlamda, eleştirel düşünmenin kazanılmasında kilit rol oynayan okullar, özellikle yükseköğretim kurumlarıdır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Kökdemir, 2003). Eğitim programlarında, eleştirel düşünme ile ilgili kazanımlar yer alsa bile, söz konusu kazanımları temelde öğrencilere kazandıracak temel faktörler öğretmelerdir. Özellikle, eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, iyi sorgulayan, tartışmaya açık, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli verilerden anlam çıkaran öğrencilerin yetiştirilebilmesi için kritik öneme sahiptir.

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini uygun durumlarda kullanabilmeleri, eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmalarıyla olanaklıdır. (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bireylere eleştirel düşünme özelliği kazandırılabilmesi için, öncelikle eleştirel düşünme eğilimi kazandırılmalıdır. Bu bağlamda bireylerin eleştirel düşünmelerinde rehberlik sağlayacak önemli etkiye sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunun betimlenmesi önem kazanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında eğitim fakültelerinde verilen "Eleştirel ve Analitik düşünme dersini alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin dersi almayan öğrencilerin puanlarından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ilgili dersin öğrencilere bir bakış açısı oluşturmada ön adım olabileceğinin değerlendirilmesinde önemlidir. Bununla birlikte eleştirel düşünme eğilimi puanlarının yüksek ve düşük olmasında etkili olan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi yükseköğretimdeki "Eleştirel ve analitik" dersinin planlanmasında ve diğer lisans derslerinde verilen eleştirel düşünme becerilerin yapılandırılmasında önemli etkiye sahip olacağı düşünülebilir.

Araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin betimlenmesi, eleştirel düşünme eğilimi puanlarının "Eleştirel ve Analitik düşünme dersini almış öğrenciler ile dersi almamış öğrencileri ayırmada anlamlı olup olmadığının incelenmesi ve eleştirel düşünme eğilimi yüksek ve düşük olan bireylerin doğru sınıflanmasında istatistiksel açıdan önemli olan değişkenlerin belirlenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen adaylarının;

1. Öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi puanları "Eleştirel ve Analitik düşünme" dersini alan ve almayanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde ayırmakta mıdır?
3. Eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi yüksek ve düşük olan öğrencilerin doğru sınıflanmasında önemli olan (evdeki kitap sayısı, kitap okuma sıklığı, cinsiyet, anne eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği) değişkenler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2009).

Bu araştırmada, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki çeşitli bölümlerde öğrenim gören 300 öğretmen adayı örnekleme dahil edilmiştir.

Veri toplama araçları

Çalışmadaki verilerin toplanmasında çalışmada kullanılacak bağımsız değişkenlere ilişkin bilgilerden oluşan bir ön form ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kullanılmıştır.

Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Araştırma kapsamında gerekli izinler alınarak Marmara eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Özgenel ve Çetin (2018) tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılında 410 öğretmenin gönüllü katılımıyla genel eleştirel düşünmeyei ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde literartür taramasının ardından kuramsal yapısı belirlenmiş, madde havuzu oluşturulmuş, uzman kanısına dayalı olarak maddeler düzenlemiş ve deneme uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin kuramsal yapısını keşfetmek adına açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve 6 faktörlü 28 maddeden oluşan likert türü bir araç elde edilmiştir. Ölçeğin faktörleri "akıl yürütme", "yargıya varma", "kanıt arama", "doğruyu arama", "açık fikirlilik", "sistematiklik" olarak adlandırılmıştır. 6 faktörlü ölçek toplam varyansın %56.35'ini açıklamaktadır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur. Genel güvenilirliği ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur. Alt ve üst %27 bağımsız örneklem t-testi maddelerinin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Test-tekrar testte analizi sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu düşünülmüştür. Yapılan çalışmalar ve analizler ışığında "Marmara Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (MEDEÖ)"nin öğretmen ve yöneticilerin bir genel eleştirel düşünme eğilimlerini ölçen geçerli ve güvenilir bir araç olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar

Bu araştırmada farklı bölümlerde öğrenim gören; eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı dersi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır

Verilerin Analizi

Birinci alt problemin çözümünde ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin altı faktöründen elde edilen puanlar toplanarak toplam puan elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri betimlenmiştir.

İkinci alt problemin çözümünde ölçekten elde edilen toplam puanlar Eleştirel ve Analitik düşünme dersini alan ve almayan öğrenciler arasındaki farklılık olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Dersi almış olmalarına göre doğru sınıflama düzeyi ayırma analizi ile incelenmiştir.

Üçüncü alt problemin çözümünde eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden elde edilen toplam puanlar eleştirel düşünme eğilimi düşük ve yüksek olmak üzere iki gruba ayrılmış ve iki kategorili bağımlı değişken elde edilmiştir. Bağımlı değişkenin yordanmasında önemli olan değişkenler ve önem düzeyinin belirlenmesinde lojistik regresyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin yüksek olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İkinci alt problemde öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi puanları "Eleştirel ve Analitik düşünme" dersini alan ve almayanları istatistiksel olarak anlamlı şekilde ayırmakta mıdır sorusu yanıtlanacaktır. yüksek öğretimde üst düzey zihinsel becerilere önem verilmesi gereklidir. İlgili dersin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri yüksek ve düşük olarak ayrılmasında etkili olması beklenmektedir. Üçüncü alt problem olan eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi yüksek ve düşük olan öğrencilerin doğru sınıflanmasında önemli olan (evdeki kitap sayısı, kitap okuma sıklığı, cinsiyet, anne eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği) değişkenlerin neler olduğu ve düzeyde etkili olduğu incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, ayırma analizi, lojistik regresyon analizi

Kaynakça

Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle Düşünme Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi

Ennis, R. (1985). *Goals for critical thinking curriculum*. A. Costa (Ed.), Developing Minds (s 54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching philosophy*, *14*(1), 5-24.

Haladayna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Viacom

Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayinlari, Ankara

Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(12),* 279–297

Korkmaz, Ö. (2009) Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(1), 1-18.

Kökdemir, D. (2003) Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü: Ankara.

Kurnaz, A. (2011). *Etkinliklerle Düşünme Eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınevi

Kutlu, Ö., Doğan, D. C. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi

Norris, S. P. (1985) Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership,* 42 (8), 40-45.

Özgenel, M. and Çetin, M. (2018). Development of the Marmara critical thinking dispositions scale: Validity and reliability analysis. International Journal of Eurasia Social Sciences, Vol: 9, Issue: 32, pp. (991-1015).

Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C.(2006), Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 193-200.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Hakkındaki Metaforları

Meltem Çengel Schovılle
Adnan Menderes Uni

Özge Bıkmaz Bilgen
Adü

ÖZET

Problem Durumu

Eleştirel düşünme, 21. Yüzyıl becerileri altında yer alan önemli düşünme biçimlerinden biridir. Kişinin kendi düşüncelerinin farkında olması, tutarlı ve mantıklı olanları ayırabilmesi, başkalarının düşüncelerini anlayabilmesi ve bu davranışları bir erdem olarak kabul etmesiyle yakından ilişkilidir (Yılmaz, 2019). İlgili eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bireyler yetiştirmek okulların önemli sorumlulukları arasında görülmektedir (Aybek, 2007). Bu açıdan bakıldığında, 1980'lerden itibaren pek çok ülkenin eğitim sistemlerinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili vurgular artmaktadır (Colvin ve Edwards, 2018; Hill, 2002; Higgens, 2014). Türkiye'de de 2005-2006 programlarından itibaren eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili kazanımlar ilköğretim programlarında yer almaktadır (MEB, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında kişilerin bireysel çabaları, akran ya da aile ile etkileşimlerinin yeterli olmayabileceği (Korkmaz, 2009a), bu becerilerin okullarda, eğitim programları ve öğretmenler aracılığı ile öğrencilere kazandırılabileceği ile ilgili araştırmalar öne çıkmaktadır (Ennis, 1991; Innabi, 2003; Norris, 1985; Paul ve Elder, 2005). Bu anlamda gelecekte eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesinde kilit rol oynayan kurumlar okullar; özellikle yüksek öğretim kurumları (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Kökdemir, 2003), kilit rol oynayan aktörler ise öğretmen adaylarıdır. Özellikle, eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, iyi sorgulayan, tartışmaya açık, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli verilerden anlam çıkaran öğrencilerin yetiştirilebilmesi için kritik öneme sahiptir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi (Alper, 2010; Aybek, 2007; Can ve Kaymakçı, 2010; Korkmaz, 2009a, 2009b; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016; Piji-Küçük ve Uzun, 2013; Yücel, 2013; Tümkaya ve Aybek, 2008); eleştirel düşünme tutumları (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012; Yılmaz-Özelçi, 2012), eleştirel düşünme becerisine (Tok ve Sevinç, 2010) odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, eleştirel düşünme becerisi bilişsel ve duyuşsal bilenlerinin geliştirilmesinden önce bu konu ile ilgili farkındalığın belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu noktada, eleştirel düşünmeye ilişkin metaforlar, yüzeyin altında, kişinin konuya ilişkin farkındalığını ortaya koymak ve onların günlük yaşam deneyimlerini nasıl tanımladıkları ve çerçeveledikleri ile ilgili önemli araçlardır (Engin-Demir, 2007; Hardcastle, Yamamoto, Parkay, & Chan, 1985; Mahlios, Massengill-Shaw & Barry, 2010).

Araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının;

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi açıklamak için kullandıkları metaforlar nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile ilişkilendirdikleri özellikler nelerdir?

Yöntem

Araştırma kesitsel tarama modelinde bir çalışmadır. Kesitsel tarama çalışmaları ile katılımcıların mevcut tutumları, inançları, görüşleri ve birçok özellikleri incelenebilir (Sezgin-Selçuk, 2019). Bu araştırmada, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki çeşitli bölümlerde öğrenim gören 85 öğretmen adayları örnekleme dahil edilmiştir. Veriler, Google forms aracılığı ile "Eleştirel düşünme…. gibidir. Çünkü…." Cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Metafor açıklamalarında, "gibi" kavramı metaforun konusu ile kaynağı arasındaki bağı net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılırken, "çünkü" kavramı gerekçe ve mantıksal dayanak sunmaya olanak tanımaktadır (Saban, 2008). Nitel verilerin analiz aşamasında, Saban'ın (2008) önerdiği dört aşama izlenmiştir: Bunlar (1) kodlama ve ayılama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması olarak ifade edilebilir.

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi "çeşitli metinlerin içeriğini, naif bir okumaya kendini doğrudan vermeyen temel öğeleri sınıflandırmak ve yorumlamak amacıyla metodik, sistematik, objektif ve mümkünse nicel olarak incelenmesini sağlayan bir teknik" olarak tanımlanabilir (Robert and Bouillaget, 1995; akt: Bilgin, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik metafor algılarında eleştirel düşünmenin tanımında yer alan sorgulama, araştırma, başkalarının fikirlerini irdeleme gibi ifadelerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar aracılığı ile eleştirel düşünmenin hangi bileşenleri ve boyutlarının farkında oldukları, onların anlam dünyasında hangi bileşenler ve boyutlarının ön planda olmadığı ile ilgili bilgi sunacağı umulmaktadır. Bu bulguların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda öncelikle hangi boyutlara odaklanılması gerektiği ile ilgili bilgi sağlayacağı umulmaktadır. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarında seçmeli ders olarak bulunan "Eleştirel ve Analitik Düşünme" dersinde hangi bileşenlere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği ile ilgili fikir sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, metafor öğretmen adayları

Kaynakça

Aybek, B. (2007) Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeylerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 16 (2) 43-60.

Alper, A. (2010) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim.* 35 (158), 14-27.

Bilgin, N. (2014) *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can , Ş. ve Kaymakçı, G. (2015) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences.* 10 (2)66-83.

Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile arşatırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 41, 47-67.

Engin-Demir, C. (2007) Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice.* 13:2, 89-107.

Hardcastle, B., Yamamot, K., Parkay, F. W., & Chan, J. (1985) Metaphorical views of school: A cross-cultural comparison of college students. *Teaching & Teacher Education,* 1 (4) 309-315.

Higgens, S. (2014) Ciritical thinking for 21st century education: A cyber-tooth curriculum? *Prospects,* 44(4), 559-574.

Karasar, N. (2009) Bilimsel Arastirma Yöntemleri. Nobel Yayinlari, Ankara

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13 (1) 207-221.*

Korkmaz, Ö. (2009a) Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(1), 1-18.

Korkmaz, Ö. (2009b) Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(4) , 879-902.

Kökdemir, D. (2003) Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü: Ankara.

Mahlios, M., Massengill-Shaw, D. & Barry, A. (2010) Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies, *Teachers and Teaching: theory and practice,* 16:1, 49-71.

Norris, S. P. (1985) Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership,* 42 (8), 40-45.

Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (1) 63-91.

Saracaloğlu, A.S. ve Yılmaz, S. (2011) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online.* 10(2)468-478.

Sezgin-Selçuk, G. (2019) Tarama Yöntemi (Ed. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (içinde Bölüm:7, 139-163) Pegem Akademi: Ankara.

Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006) Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,* V., 30, 193-200.

Paul, R. ve Elder, L. (2005) *Critical thinking competency standards.* Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.

Piji-Küçük, D. ve Uzun, Y. B. (2013) Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14(1)327-345*.

Yılmaz, K. (2019). Eleştirel ve Analitik Düşünme. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz-Özelçi, S. (2012) Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Yücel, M. S. (2013) Almanca ve İngilizce Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28 (2), 377-393.

Öğretmenlerin Materyal Tasarımı Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi

Ömer Demirci
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Özlem Demirci
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünyada öğretimi daha iyi sağlayabilmek ve kalıcılığı artırabilmek için öğretim sürecinde materyallerin kullanımı kilit öneme sahiptir. Bunun yanında soyut olan kavramları veya gerçek yaşam durumları ile bağdaştırılması gereken olguları somutlaştırma noktasında materyallerin kullanımına vurgu yapılabilir. Somut materyal kullanımı öğrenci için önemli olduğu kadar öğretmenler açısından da öğretimi kolaylaştırma ve zenginleştirme bakımından önemlidir (Pişkin-Tunç, Durmuş ve Akkaya, 2012). Öğretimi somutlaştırma noktasında teknolojinin çok önemli olduğu söylenebilir. Teknolojinin ilerlemesi ve toplumun her yaş düzeyindeki bireylerini yakından etkilemesi ve ilgilerini çekmesi durumu da göz önünde bulundurulduğunda eğitim ve öğretime teknolojik materyallerin dahil edilmesi gerekliliğinden bahsedilebilir. Bu bahsedilenlerle birlikte öğretim faaliyetlerini yürütenlerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretilecek konuya dönük materyallerin tasarlanması ve kullanılması noktasında öğretmenlerin sorumluluk derecelerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanabilmeleri ve öğretime entegre edebilmeleri konusunda yeterlikleri de ön plana çıkmaktadır (Kobak-Demir ve Gür, 2018). Öğretmenlerin bu durumunu etkileyen en önemli faktör ise öz-yeterlik inançlarıdır (Azar, 2010). Bu inanç kişiyi başarıya ulaştırmada gerekli olan ve kişinin gerek duyduğu bir değişkendir (Bakaç ve Özen, 2016). Bu bağlamda somut materyalleri tasarlayabilme noktasında öğretmenlerin yeterli derecede bilgi ve birikime sahip olduklarına ilişkin öz-yeterlik inançları ile materyallerin öğretim esnasında kullanımının doğru orantılı olduğu ifade edilebilir (Aydoğdu-İskenderoğlu, Türk ve İskenderoğlu, 2016).

Alan yazın incelendiğinde yapılan bir çok araştırmanın öğretmen adayları ile yürütüldüğü, öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olarak materyal tasarımı öz-yeterlik inançlarının incelendiği görülmektedir (Bakaç ve Özen, 2016; Bakkaloğlu, 2007; Bursal ve Yiğit, 2012; Aydoğdu-İskenderoğlu vd., 2016; Pişkin-Tunç, 2016; Pişkin-Tunç vd., 2012). Alan yazında öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inançlarının incelendiği araştırmaların az sayıda olması nedeni ile bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bahsedilenler doğrultusunda öğretim sürecinde materyallerin kullanımının öğretime çok büyük katkı sunduğu ve bu materyalleri tasarlayacak, etkili bir şekilde kullanacak kişilerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inançlarının belirlenmesinin önemli bir durumdur. Bu bağlamda araştırmanın amacı eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapı taşı olan öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inançlarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inançları demografik özelliklerine (cinsiyet, mesleki deneyim, çalışılan okulun kademesi ve çalışılan okulun bulunduğu yer) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeyleri ve öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırıldığından nicel araştırma yaklaşımlarından kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Materyal Tasarımı Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği ile öğretmenlerden elde edilen bilgilerden hareketle öğretmenlerin materyal tasarımına ilişkin öz-yeterlik inanç düzeyleri hiçbir müdahalede bulunulmaksızın olduğu gibi yansıtılmıştır. Kesitsel tarama modelinde de seçilen örneklem üzerinden belirli bir zamanda gerçekleşen bir olay veya olguya ilişkin durumun araştırılması ön plana çıkmaktadır (Özdemir, 2015).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli illerde yer alan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 155 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu

örnekleme yönteminde araştırma için istenilen sayıda ve ulaşılabilir katılımcıya ulaşabilmek, bunun yanında zaman, para ve iş gücünden tasarruf sağlayabilmek ön plandadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inançlarının belirlenmesine dönük olarak Bakaç ve Özen (2015) tarafından geliştirilmiş olan 3 boyut ve 25 maddeden oluşan 5'li likert tipinde (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) Materyal Tasarımı Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği [MTÖYİÖ] kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve her bir alt boyuttaki madde sayıları; Bilgisayarda Materyal Hazırlama [BMH] 12 madde, Üç Boyutlu Materyal Tasarımı [ÜBMT] 7 madde ve İki Boyutlu Materyal Tasarımı [İBMT] 6 madde şeklindedir. Bunun yanında ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış olup Cronbach Alpha katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 ve en yüksek puan 125'tir. Buna göre yüksek puan yüksek öz-yeterlik inanç düzeyini ifade etmektedir. Bu ölçeğe kişisel bilgi formu (demografik bilgiler) da ayrıca eklenmiş olup öğretmenlerin cinsiyetleri, deneyim süreleri, çalışılan okulun kademesi ve bulunduğu yere ait bilgiler bu kişisel form ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı ve alt problemleri göz önünde bulundurularak verilerin analizi istatistik programı ile yapılmıştır. Verilerin normalliğine ilişkin olarak örneklem büyüklüğünün 30'dan büyük olduğu dikkate alınarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu ($p<.05$) normallik varsayımlarını sağlamadığını göstermektedir (Can, 2014). Bu bağlamda verilerin analizinde betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapma) ve non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. İstatistiksel testlerden elde edilen sonuçlar .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla MTÖYİÖ ile toplanmıştır. Ayrıca bu ölçeğe, öğretmenlerin demografik bilgilerinin de belirlenebilmesi amacıyla kişisel bilgi formu eklenmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçek sanal ortama aktarılmış ve örneklemde yer alan gönüllü öğretmenlere çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Araştırmanın verileri iki haftalık bir süreçte elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin MTÖYİÖ'ye verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek seviyede (katılıyorum düzeyinin üstünde) olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ölçeğin üç alt boyutu ayrı ayrı incelenmiş ve BMH ile İBMT'ye ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin eşit seviyelerde olduğu ve ÜBMT'den bir miktar yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu sonucu ile paralellik gösteren araştırmaların (Bakaç ve Özen, 2017; Gömleksiz ve Fidan, 2013) bulunduğu görülmektedir. Bakaç ve Özen (2017) tarafından öğretmen adayları ile yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde yani materyal tasarımı hususunda kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin materyal tasarımı inanç düzeyleri ile cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve çalışılan okulun bulunduğu yer arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeylerinin BMH ve İBMT alt boyutlarında çalışılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Fakat ÜBMT için yapılan analiz sonucunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre ÜBMT'ye ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ilkokul düzeyindeki öğrencilerin henüz somut işlem basamağında olmalarından dolayı somut materyallere daha fazla ihtiyaç duyulması ve üçboyutlu materyallerin bu öğretim seviyesinde daha çok tercih edilmesi durumu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Materyal tasarımı, öz-yeterlik inancı, öğretmenler

Kaynakça

Aydoğdu-İskenderoğlu, T., Türk, Y. ve İskenderoğlu, M. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının somut materyalleri tanıma-kullanma durumları ve matematik öğretiminde kullanmalarına yönelik öz-yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 1-15.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 235-252.

Bakaç, E. ve Özen, R. (2015). Materyal tasarımı öz-yeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 461-476.

Bakaç, E. ve Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1). 41-61.

Bakaç, E. ve Özen, R. (2017). Öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeylerinin teknolojik inanç düzeylerinin teknolojik pedagojik alan yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 613-632.

Bakkaloğlu, E. (2007). Pre-service elementary mathematics teachers' efficacy beliefs about using manipulatives in teaching mathematics (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Bursal, M. ve Yiğit, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanımı ve materyal tasarımı öz-yeterlik inançları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1073-1088.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. ve Fidan, E. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz-yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 87-113.

Kobak-Demir, M. ve Gür, H. (2018). Teknoloji destekli öğretim materyalleri webQuestlerin yeterliklerini yordayan değişkenler. *BAUN Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 20*(1), 156-173.

Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi.

Pişkin-Tunç, M., Durmuş, S. & Akkaya, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde somut materyalleri ve sanal öğrenme nesnelerini kullanma yeterlikleri. *Matematik Eğitimi Dergisi, 1*(1), 13-20.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Ders Çalışma Alışkanlıkları

Ümmü Gülsüm Durukan — Giresun Üniversitesi

Demet Batman — Fizik Eğitimi Bağımsız Araştırmacı

ÖZET

Problem Durumu:

Ders çalışmaya uzun saatler ayırdıkları halde pek çok öğrenci istedikleri başarıya ulaşamamaktan, öğretmenler ve aileler de öğrencilerin başarısızlığından şikâyet etmektedir (Erdamar-Koç, 2010). Oysa ki, başarının çok çalışmayla değil, etkili çalışmayla elde edilebileceği göz önüne alındığında, öğrencilerin sahip oldukları etkili öğrenme ve verimli ders çalışma alışkanlıkları gibi öğrenenden kaynaklanan değişkenler ön plana çıkmaktadır (Atılgan, 1998; Tümkaya & Bal, 2006; Durukan, Batman & Yiğit, 2015). Durukan vd. (2015) öğretmen adaylarının düşük ve orta düzeyde ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarında etkisi olacağı düşünülen geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının, sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi önem arz eden bir durumdur. Bununla birlikte, öğrenenden kaynaklı bir başka değişken ise öğrenme stilleridir. Öğrenme stili, öğrencinin bilgiyi öğrenirken kendine özgü yollar kullanması olarak tanımlanmaktadır (Karakuyu & Tortop, 2010). Bu noktada, Ekici (2002)'nin de belirttiği gibi; bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesi eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaşacağı pek çok problemin azaltılabilmesi için alınabileceği önemli bir tedbir olarak kullanılabilir. Benzer şekilde, Özdemir, Alaybeyoğlu ve Balbal (2018) da, öğrenme ortamına katılan öğrencinin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu ve nasıl öğrendiğini bilmenin, hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Bu noktada, öğrencilerin öğrenme stillerinin ve ders çalışma alışkanlıklarının bilinmesi, öğrenme sürecine dahil edilmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin derslerini, etkinlikleri ve kullanacakları öğretim yöntemlerini bu bilgiler doğrultusunda planlamasının da dersin verimini artırmada önemli bir faktör olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerinin öğrenme stillerini ve ders çalışma alışkanlıklarını belirleyebilmek için öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları ile nasıl daha kolay, hızlı ve kalıcı öğrenebildiklerini bilmeleri önemli görülmektedir. Bu kapsamda, "En iyi nasıl öğrenebilirim?" sorusunun cevabına haiz olan bir öğretmen, kuşkusuz öğrencilerinin de nasıl daha iyi öğrendiklerini belirleyerek, öğrenme ortamı ile öğretim sürecini uygun şekilde tasarlayacak ve bu öğretim sürecine uygun olarak nasıl ders çalışmaları gerektiğini planlayacaktır. Bu bağlamda yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları ile bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin, öğrenim gördükleri programlara ve akademik başarılarına göre farklılık gösterme durumu ile birlikte, ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki irdelenmektedir. Bu kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi:

İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan bir eğitim fakültesinin farklı programlarında 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 843 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının ilk bölümünde öğretmen adaylarının başarı durumları, öğrenim gördükleri bölümler gibi sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde ise, Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, 1967 yılında Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen ve Atılgan (1998) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uyarlanan "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri" yer almaktadır. Öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine, akademik başarılarına ve öğrenme stillerine dair verilerin analiz sonuçları betimsel istatistikler (frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalama, standart sapma puanları) ile sunulmuştur. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'nden elde edilen verilerin analizi için, envanterde yer alan maddelerden, Soyut Kavramsallaştırma (S.K.), Somut Deneyim (S.D.), Aktif Deneyim (A.D.) ve Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) olarak isimlendirilen her bir boyutta birleştirilmiş puanlar hesaplanarak koordinat sistemi aracılığıyla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri belirlenmiştir. Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri'nin verileri ise toplam puanlar üzerinden analiz

edilmiştir. Çalışmada yer alan değişkenler için veriler normal dağılım göstermediğinden değişkenler arasındaki ilişki analizleri, çalışmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olan kikare bağımsızlık testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel işlemler SPSS 25.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar:
Elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmen adaylarının %50,7'sinin Ayrıştıran, %25,6'sının Özümseyen, %14,8'inin Yerleştiren ve %8,9'unun Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2_{(45)}$= 76,31, p<.05). Ayrıca, öğretmen adaylarının not ortalamalarının ağırlıklı olarak 2,00-2,49 ve 2,50-2,99 akademik başarı düzeylerinde bulunduğu ve öğrenme stilleri ile akademik başarı durumu arasında bir ilişki olmadığını belirlenmiştir ($\chi^2_{(18)}$= 18,32, p>.05). Bununla birlikte, ders çalışma alışkanlıkları envanterinden elde edilen bulgular irdelendiğinde, biyoloji ($\bar{x}$=130,07), kimya ($\bar{x}$=128,55) ve fizik ($\bar{x}$=127,89) öğretmen adaylarının toplam puan ortalamalarının öğretmen adayları arasında en yüksek; bilgisayara ve öğretim teknolojileri ($\bar{x}$=117,33), matematik ($\bar{x}$=117,92) öğretmen adaylarının toplam puan ortalamalarının öğretmen adayları arasında en düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları envanterlerinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkarılmıştır ($\chi^2_{(9)}$= 10,69, p>.05). Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stili, Ders çalışma alışkanlıkları, Öğretmen adayı, Akademik başarı

Kaynakça:
Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
Atılgan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
Durukan, Ü. G, Batman, D. & Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80. DOI:10.17679/iuefd.16101104
Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği**.** *Eğitim ve Bilim, 27*(123), 42-47.
Erdamar-Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 82-93.
Karakuyu, Y. ve Tortop, H. S. 2010. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin fizik dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *AKÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 2010-01, 47-55.
Özdemir, A., Alaybeyoğlu, A., & Balbal, K. F. (2018). Gregorc öğrenme stili modeli ile öğrenme stili tespiti: Mühendislik fakültesi örneği. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 2(2), 116-123.
Tümkaya, S. & Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.

Okul Öncesi Öğretmen Adayları Öğretim Teknolojilerini Nasıl Değerlendiriyorlar?

Nisa Başara Baydilek

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir (MEB, 2013). Eğitim sisteminin en önemli parçalarından olan öğretmenlerden (UNESCO, 2020) beklenenler, birçok ülkede okulların rolü ve işleyişi değişmekte olduğu için, değişime uğruyor (OECD, 2009). Bu değişimlerin en sistemli şekilde ele alınabileceği ortamlardan biri öğretmen yetiştirme süreci olarak belirtilebilir. Çünkü Sönmez'in (2004) ifade ettiği gibi, bireyin yaşı küçüldükçe öğretmenlik zorlaşmaktadır. Güncel beklentiler ve gereklilikler doğrultusunda şekillendirilen meslek öncesi süreçler, mesleki süreçler başladığında mümkün olan en donanımlı halde sürece başlamış öğretmenlerin yetişmesini sağlayacaktır.

Türkiye'de MEB tarafından yayınlanan öğretmen yeterlikleri (2017a) ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik olan özel alan yeterlikleri (2017b) incelendiğinde;

*öğretmen yeterliklerinin mesleki beceri boyutunda "öğretme ve öğrenme sürecini yönetme" yeterliliği yer almaktadır. Yeterlilik göstergelerinden biri "öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır" olarak belirlenmiştir.

*özel alan yeterliklerinin iletişim boyutunda "bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme" yeterliliği yer almaktadır. Yeterlilik kendi içinde bilişim teknolojilerini iletişimi kolaylaştırıcı amaçlarla kullanmaktan başlayıp, ilgili teknolojilerden öğrenme ortamında faydalanma ile devam eden ve günlük ve mesleki hayatta bu teknolojilerin farklı alanlarda kullanabilir hale gelmelerine uzanan bir hiyerarşiye sahip olarak verilmiştir. Bu süreçte çocuklara da bilişim teknolojilerini tanımaları ve kullanmaları için fırsatlar yaratılması da aynı yeterlik altında yer almaktadır. Anlaşılacağı üzere hem öğretmenin hem çocuğun teknoloji ile ilgili bilgi ve deneyimleri vurgulanmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğretmenin kendisini bu alanda yetiştirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin ilgili yeterliklere mesleki ve alan bazında sahip olabilmeleri için meslek öncesi eğitim süreçleri önemlidir. Öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında öğretim teknolojileri bağlamında bir ders YÖK tarafından 1998, 2007, 2018 yıllarında yayınlanan programlarda zorunlu ders olarak yer almaktadır. Tüm programlardaki ilgili dersin içerikleri incelendiğinde çeşitli öğretim teknolojilerinin öğretim sürecinde kullanılması, teknoloji yoluyla öğretim materyallerinin hazırlanması, süreç ve materyallerin değerlendirilmesi başlıklarının her üç programda da bulunduğu görülmektedir. Hem meslek öncesi hem meslek sırasında teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine entegrasyonu, kişilerin konuya dair görüş ve deneyimlerinden etkilenecektir. Bu nedenle meslek öncesinde yapılacak tespitler daha erken müdahale ve yönlendirmeler için fırsat sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırmada henüz öğretim teknolojileri ile ilgili bir ders almamış olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ile ilgili görüşlerinin ve ilgili derslerden beklentilerinin belirlenmesine yönelik olarak tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, henüz öğretim teknolojileri ile ilgili bir ders almamış olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ile ilgili görüşlerinin ve ilgili derslerden beklentilerinin belirlenmesine yönelik olduğu için, "insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenen" nitel araştırmanın (Merriam, 2013) bu çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülmektedir. Temel nitel araştırmada eğer analiz birimi sınıflandırılmış bir sistem veya bir durum ise bu çalışma nitel durum çalışması olarak tanımlanabilir. Durum çalışmaları vakayı kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacından dolayı tercih edilir (Merriam, 2013). Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ile ilgili görüş ve ilgili derslerden beklentileri belirlenmeye çalışıldığı için hem lisans programı hem de konu bağlamında bir sınıflandırma söz konusu olduğu için bir durum çalışması olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örneklem kapsamında kabul edilen ve koşullar açısından elverişli grupların belirlenmesini sağlayan uygun örneklem şeklinde tarif edilebilir (Merriam, 2013).

Bu araştırma kapsamında önceden belirlenmiş tema ve boyutlar kullanılmadığından içerik analizi şeklinde veri çözümlemesi yapılacaktır. İçerik analizi; ilk aşaması kodlama olan ve anlamlı bölümlerin kavramsal olarak ne anlam

ifade ettiklerinin belirlenmeye çalışıldığı, toplanan verilerin derinlemesine analizini gerektiren ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasını sağlayan analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma nitel araştırma anlayışına uygun bir araştırma olduğu için sonuçlar açısından bir genelleme yapma amacı ve özelliği bulunmamaktadır. Ancak nitel araştırmanın ayrıntılı betimlemeler sağlama özelliği sayesinde araştırma sonuçları öğretmen adaylarının meslekleri ve alanları açısından öğretim teknolojilerini nasıl değerlendirdiklerinin belirlenmesiyle; hem öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiden yararlanmaya yönelik görüşleri hem çocukları teknolojiyle buluşturmaya yönelik görüşleri ve aynı zamanda kendilerini konu bağlamında ne derece yeterli gördükleri gibi başlıklarda bir tablo oluşmasını sağlayacaktır. Bu tablo teknoloji ile ilgili derslerin içeriklerinin düzenlenmesinde, ilgili derslerin izlencelerinin oluşturulmasında, öğretmen adaylarının bu dersler kapsamında teknolojiyi içeren uygulamalarının hangi açılardan desteklenmesinin öncelikli olduğuna dair belirlemelerde fikir verici olarak kullanılabilecektir.

Anahtar Kelimeler: öğretim teknolojileri, okul öncesi öğretmenliği

Kaynakça

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.

MEB. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi ve tarihi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, 15/04/2022, 13:45

MEB. (2017). Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri. Erişim adresi ve tarihi: https://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlilikleri/icerik/257, 15/04/2022, 13:29

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009)

OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments first results from TALIS. Paris: OECD.

Sönmez, V. (2004). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş içinde, s. 1-40. Ankara: Anı.

UNESCO. (2020). Teacher's guide on early grade reading instruction. Addis Ababa: UNESCO.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: YÖK.

YÖK. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: YÖK.

YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: YÖK.

İlkokul Çevre Eğitiminde Arttırılmış Gerçeklik (AR) Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Kadir Tunçer — Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Hasan Arslan — Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Gün geçtikçe insanları daha çok tehdit etmeye başlayan çevre sorunları konusunda bilinçli olmak, bu sorunlarla mücadele edebilmek açısından önemli görülmektedir. Çevre sorunlarına engel olmak ve bu konuda bilinçli bireyler yetiştirmek için çevre eğitimi kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla bireylerde çevre bilincini arttıracak çevre eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için temel oluşturmaktadır (Anufrieva vd., 2020).

Heimlich (2010), çevre eğitimin, tanımlarken çevreye yönelik farklı disiplinlerdeki bilgilerin entegre edilmesi ve bireyin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmesine katkıda sağlanması konularını vurgulamıştır. Buradan yola çıkarak çevre eğitimi, bireylerde çevre ve çevre ile bağlantılı konularda farkındalık yaratma; çevre sorunlarının sebepleri konusunda düşündürme, çevre sorunlarının çözümüne yönelik olumlu davranış değişikliği oluşturma süreci şeklinde tanımlanmıştır. Ancak eğitim kurumlarındaki mevut çevre eğitimi derslerinin genellikle klasik öğretim anlayışına göre işlenmekte olduğu söylenebilir. Öğretim programlarında çevre eğitiminde gözlenen başarısızlıkların nedeni olarak bilişsel alana ağırlık verilmesi, duyuşsal ve uygulama alanlarının ise önemsenmemesi gösterilmektedir (Ampuero vd. 2015).

Çevre eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere gerçek durumları deneyimleme fırsatları sunmakta, çevre ve sorunlarına yönelik öğrenmelerini desteklemektedir (Gulikers, Bastiaens ve Martens, 2005). Ancak okul dışı öğrenme ortamlarına erişmek; yasal prosedürler, maddi koşullar, olumsuz hava ve doğa koşulları gibi nedenlerle zahmetli bir süreç haline gelebilmektedir. Bunun yanında okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen uygulamalı öğrenmeler, zaman ve materyal kısıtlılığı nedeniyle öğrencilerin çevreyi gerçek anlamda tanımalarında yetersiz kalabilmektedir.

Çevre eğitiminde modern eğitim teknolojilerinin kullanımının, öğrencilerin etkili öğrenmelerinde ve çevreye uyum sağlamalarında son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Taylor ve Disinger (1997) çevre eğitiminde sanal gerçekliğin bir öğretim aracı olarak kullanılmasının öğrencilerin fiziksel dünyada mevcut olmayan deneyimler yaşamasına izin veren faydalı bir uygulama olduğunu vurgulamaktadır. Theodorou vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada çevre eğitiminde çevre kavramları için artırılmış gerçeklik uygulamalarının tamamlayıcı öğrenme etkisine sahip olduğu ortaya konmuştur.

Erken yaşlarda çevre bilinci oluşturma ihtiyacının karşılanması için günümüzün en yenilikçi dijital teknolojilerinden olan artırılmış gerçek uygulamalarının kullanımı ile müfredatların zenginleştirilmesi ideal yollardan birisidir. AR teknolojisi, sanal ve gerçek dünya nesnelerini çok boyutlu bir dijital öğrenme ortamında entegre edebilecek yenilikçi öğrenme fırsatlarını destekler (Akbaş ve Güngör, 2017). Bu da öğrencilerin görsel sanal ortamda mevcut olan daha iyi bir gerçekçilik duygusu elde edebileceği anlamına gelir. Ayrıca, bu teknolojinin öğrenme yardımcıları, özellikle erken yaştaki çocuklar için yapılandırmacı, keşif temelli öğrenme yaklaşımı için uygun etkileşim araçları sunmaktadır (Theodorou vd., 2018).

Ayrıca yükseköğretim kurumlarında lisans düzeyinde okutulan, çevre bilinci oluşturmak ve bunu farklı bireylere aktarmayı sağlayacak derslerin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarının da yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının çevresel farkındalık becerisi kazanmaları ve bunu kendi öğrencilerine aktarmaları önemli bir ihtiyaç noktasıdır.

Bu araştırmanın amacı ilkokul çevre eğitiminde arttırılmış gerçeklik (AR) uygulamalarının kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ilkokul çevre eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının ilkokullarda teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının arttırılmış gerçeklik ile ilgili görüşleri nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının, ilkokul çevre eğitiminde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Tarama modelinde desenlenen bu araştırma betimsel türden bir araştırmadır. Mevcut durumu olabildiğince bütün haliyle inceleyen; bireylerin veya toplulukların fiziksel, tarihi veya etnografik özelliklerini özetleyen araştırmalara tarama modeli araştırmalar adı verilir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmanın evrenini Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklemi belirlerken kullanılan ölçüt, öğretmen adayının Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olmasıdır. Çünkü bu araştırmada ilkokul düzeyinde verilecek çevre eğitiminin arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımı ile gerçekleştirilmesine yönelik görüşler incelenecektir. Bu nedenle de araştırmanın örneklemini geleceğin ilkokul öğretmenleri olan Sınıf Eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması amacıyla ilkokul çevre eğitiminde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Anket, demografik özellikler, ilkokullarda çevre eğitimi, ilkokullarda teknoloji kullanımı ve arttırılmış gerçeklik kullanımı olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının anket sorularına vermiş oldukları yanıtlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri hesaplanacak ve tablolaştırılarak yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul çevre eğitiminde arttırılmış gerçeklik (AR) uygulamalarının kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, öncelikle ilkokul çevre eğitimine ilişkin katılımcı görüşleri belirlenecektir. Katılımcı görüşlerine göre, ilkokullarda çevre eğitiminin ne düzeyde ve nasıl verildiği ortaya konmaya çalışılacaktır. Ayrıca katılımcıların ilkokullarda teknoloji kullanımı ve arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri belirlenecektir. Bunların yanında öğretmen adaylarının lisans düzeyindeki derslerde arttırılmış gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri de ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda öncelikle lisans düzeyinde çevre eğitiminin verilmesi ile ilgili öneriler sunulacaktır. Daha sonra ise çevre bilincinin küçük yaşlarda kazandırılmasının da göz önünde bulundurulması ile beraber ilkokul çevre eğitiminde verilmesinde teknolojik araçların kullanılmasına dair öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul – Çevre Eğitimi - Arttırılmış Gerçeklik – Öğretmen adayı

Kaynakça

Akbaş, M.F. ve Güngör, C. (2017). Arttırılmış gerçeklikte işaretçi tabanlı takip sistemleri üzerine bir literatür çalışması ve tasarlanan çok katmanlı işaretçi modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Fen ve Mühendislik Dergisi, 19*(56), 599-619.

Ampuero, D., Miranda, C.E., Delgado, L.E., Goyen, S. ve Weaver, S. (2015). Empathy and critical thinking: Primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 15*(1), 64-78.

Anufrieva, N.I., Volkov, L.V., Aralova E.V., Kolomyts O.G. ve Myagkova, E.V. (2020). Environmental education: Nurturing of the humanistic orientation of a personality. *Universal Journal of Educational Research, 8*(11), 5529 – 5535.

Büyüköztürk, Ş, Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J. ve Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior, 21*(3), 509-521.

Heimlich, J.E. (2010). Environmental education evaluation: Reinterpreting education as a strategy for meeting mission. *Evaluation and Program Planning, 3,* 180–185.

Taylor, G.L. ve Disinger, J.F. (1997). The potential role of virtual reality in environmental education. *The Journal of Environmental Education, 28*(3), 38-43.

Theodorou, P., Kydonakis, P., Botzori, M. ve Skanavis, C. (2018). Augmented reality proves to be a breakthrough in environmental education. *Protection and Restoration of the Environment, 7*, 219-228.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Uygun Gördükleri Kişisel Özellikleri

Sibel Duru

Pau

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde pek çok toplumda sosyal, ekonomik, kültürel ve politik değişim ve dönüşümler, daha önceki dönemlere nazaran, görülmedik bir hız kazanmıştır. Bu hızlı değişim belirsizlikleri, daha karmaşık toplumsal problemleri ve istikrarsızlıkları beraberinde getirmektedir. Bundan dolayı toplumların eğitimden beklentileri de farklılaşmıştır. Artık açıktır ki geleneksel eğitim anlayışıyla bu daha dinamik, daha karmaşık ve daha belirsiz 21. yüzyıl beklentilerini karşılamak mümkün değildir. Bu hızlı değişimlere paralel olarak eğitim sistemlerinin de değişmesi gerekliliği açıktır. Bu değişimlerin merkezinde bulunan eğitim fakülteleri öğretmen eğitim programlarını 21. yüzyıl gereksinimlerine göre dizayn etmelidir. Ancak burada en önemli unsurun eğitim fakültelerine gelen öğretmen adayları olduğu unutulmamalıdır. Yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının var olan kişisel özelliklerinin eğitim fakültelerinde sadece öğrenmelerini değil profesyonel gelişimlerini etkilediğini göstermektedir (Greene & Zimmerman, 2000; Holt-Reynolds, 2000; Lortie, 1975). Ayrıca yine yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının mesleğe yönelik inanç, beklenti ve kişisel ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlenen öğrenen merkezli öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının profesyonel gelişiminde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Green & Zimmerman, 2000; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2001). Bundan dolayı öğrenen merkezli anlayışa uygun olarak öğretmen eğitim programlarının ve öğretmen adaylarının mesleki niteliklerini geliştirmeye dönük yapılacak tüm çalışmalar öğretmen adaylarının var olan özelliklerinin bilinmesiyle yakından ilgilidir (Decker ve Kaufman, 2008; Yıldırım,2013). Bundan dolayı bu çalışmanın amacı, birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine uygun gördükleri kişisel özellikleri incelemek ve öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu çalışma "Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Boylamsal Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği" projesi kapsamında yapılmıştır. Projede 15 öğretim üyesi yer almıştır. Proje kapsamınca Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öğretmen yeterliliklerini değerlendirmek için hem nicel hem nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma projenin nitel araştırma deseni olarak tasarlanan bölümünde elde edilen verilerin bir kısmı ile düzenlenmiştir. Verilerin analizinde belli bir kurama ve içeriğe bağlı kalmadan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kendilerine yönelik algılarını ortaya çıkarmak için tümevarımsal tematik analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 602 birinci sınıf öğretmen adayı katılmıştırKatılımcıların 387'i kadın, 185'i erkektir. Katılımcıların yaşları 17 ile 47 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların yüzde 67,8'i 18 ve 19 yaş aralığındadır.

Veri toplamak için öğretmen adaylarına "Sahip olduğunuz hangi özelliklerin öğretmenlik mesleği için uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Nasıl, örnek verir misiniz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının hangi kişisel özelliklerinin mesleğe uygun gördüklerinin analizine ön kodlamalarla başlanmıştır. Ön kodlama işlemi farklı zamanlarda tüm veri okunarak iki kere yapılmıştır. Ön kodlamaların ardından kategorilere ulaşılmış ve ön temalar açığa çıkarılmıştır. Gerekli literatür taramasının ardından temalar ve alt temalar tekrar düzenlenmiştir. Özellikle kişilik temasının alt temaları ve alt kategorileri Somer ve Goldberg (1999) tarafından geliştirilen kişilik sıfatlarından faydalanılarak yapılmıştır. Kategorileştirilmekte zorluk çekilen bazı özellikler projede görev alan, alan uzmanlarıyla tartışıldıktan sonra karar verilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından belirtilen özellikler SPSS programına çoklu cevap olarak girilerek betimleyici analiz yapılmış her bir temanın ve özelliğin yüzdeliklerine ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hiçbir kişilik özelliğinin öğretmenlik mesleğine uygun olmadığını düşünen üç öğretmen adayı dışında, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine uygun buldukları sahip oldukları kişisel özelliklerle ilgili 104 farklı özellik belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının belirttikleri kişisel özellikler 4 tema etrafında toplanmaktadır. Bunlar kişilik özellikleri, değerler, beceriler ve bilgi temalarıdır. Bazı kişilik özellikleri aynı zamanda değerleri de yansıtmaktadır. Ancak daha yapısal ve daha değişmez bir yapıya sahip olduğu için analizde kişilik özelliklerinin kategorileştirilmesine öncelik verilmiştir.

Öğretmen adaylarının belirttiği kişilik özellikleri "Beş Faktör Kişilik Yapısı" na göre kategorileştirilmiştir. Öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmek için, sahip olunan özellikler olarak bu kişilik özelliklerinden uyum boyutu (%25,7) öne çıktığı görülmektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik için sahip oldukları özellikler değerler boyutunda incelendiğinde mesleki değerler, toplumsal değerler ve evrensel değerlerle ilgili özellikler ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları tarafından öğretmenlik mesleğine uygun olarak sahip olduklarını düşündükleri mesleki değerler boyutunda çocukları sevme, değer verme (%12.9) özelliği diğer özelliklerden daha sıklıkla belirtilmiştir.

Öğretmen adayları sahip olduklarını düşündükleri beceri temelli özellikleri bağlamsal yani mesleğe yönelik ve yaşantısal yani kendi yaşantılarına dayalıdır. Öğretmenlik mesleğine yönelik belirtilen diğer bir kişisel özellik bilgi boyutundadır. Bilgi boyutunda belirtilen özelliklere bakıldığında öğretmen adaylarının materyal tasarlama, etkinlik düzenleme, teknolojiyi etkili kullanma ve farklı yöntem ve teknikleri kullanabilme gibi pratik bilgiden bahsettiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, kişisel özellikler, kişilik, değer, öğretmenlik mesleği

Kaynakça

Decker, L.E. & Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. Teacher Education Quarterly 35,45-63.

Greene, M. W., & Zimmerman, S. O. (2000*). The effects of fifth dimension on preservice teachers beliefs*. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (San Diego, California).

Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, *16*(1), 21-32.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L., (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(2), 116-127.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.

Türkiye'de Öğretmen Adaylarını Konu Alan Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Tezlerin İncelenmesi

Betül Altay

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Hayat boyu öğrenmeyi konu alan pek çok akademik çalışmada öğrenenin öz-yönlendirmeli olarak ve öz farkındalık taşıyarak öğrenmesine vurgu yapılmaktadır. Dave (1973; akt. Cropley, 2014) hayat boyu öğrenenin psikolojik doğasına ilişkin birçok özelliğe dikkat çekmiştir. Buna göre, en genel kapsamıyla hayat boyu öğrenenler bilişsel olarak iyi donanımlı, iyi eğitimli olmalı ve hayat boyu öğrenmeyi sürdürmeye motive olmalıdır. Belirtilen genel özellikleri niteleyen birçok alt özelliğe de yer verilmiştir. Hayat boyu öğrenme ile ilgili öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanan lisansüstü düzeydeki tezlerin hayat boyu öğrenen özellikleri temelinde karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışmada hayat boyu öğrenenin psikolojik doğasına yönelik belirtilen özellikler bağlamında Türkiye'de öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanan lisansüstü düzeydeki tezlerde öğretmen adaylarına ilişkin bulguların incelenmesi ve araştırmada odaklanılan özelliklerle karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma doküman analizi yoluyla gerçekleştirilecektir. Öğretmen adaylarını konu alan tezlerin içeriği hayat boyu öğrenenin doğasına ilişkin özellikler (Dave, 1973; akt. Cropley, 2014) açısından incelenerek raporlaştırılacaktır. Hayat boyu öğrenme ile ilgili öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanan lisansüstü düzeydeki tezlerin hayat boyu öğrenen özellikleri temelinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve somut önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarına yönelik elde edilen bulguların incelenmesi önem taşımaktadır.Türkiye'de hayat boyu öğrenme konusunda hazırlanan lisansüstü düzeyde hazırlanan 155 teze erişim sağlanabilmiştir. Bu tezlerin önemli bir bölümünün farklı branşlardan öğretmenlere (43) ve öğretmen adaylarına (21) yönelik olarak hazırlandığı, özellikle de son birkaç yıl içinde hayat boyu öğrenmeyle ilgili hazırlanan tez sayısının önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Diğer yandan, erişilen tezler arasında eğitim fakültesi haricindeki fakülte öğrencilerine ve daha alt kademelerdeki örgün öğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik de çalışmaların (19) mevcut olduğu belirlenmiştir.

Knapper ve Cropley (2000), hayat boyu öğrenmeyi, eğitim uygulaması için gereken organizasyonel ve prosedürel yönlendirici ilkeler seti olarak tanımlamıştır ve amacının (ayrıca yönteminin ve içeriğinin) öğrenmenin tüm hayat boyunca sürmesi olduğunu ifade etmiştir ve Tough (1971)'a atıf yaparak hayat boyu öğrenmenin günlük öğrenmelerden farklı olarak "kasıtlı" öğrenme olduğunu belirtmiştir ve bu tür öğrenmenin 4 belirli özelliğine aşağıdaki gibi yer vermiştir:

- Kasıtlıdır (istendik) ve öğrenenler öğrendiğinin farkındadır.
- Spesifik hedefleri vardır.
- Bu hedefler öğrenmenin başlamasının nedenleridir.
- Öğrenen öğrendiği şeyi anlamlı bir zaman dönemi için aklında tutmayı amaçlar.

Ülkemizdeki tez araştırmaları kapsamında öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenmeye yönelik özelliklerinin bir profilinin ortaya çıkarılması ile öneriler sunulacaktır. Bu açıdan ulaşılacak sonuçların alana kakı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Öğretmen Adayları, Lisansüstü Tezler

Kaynakça

Bedwell, W. L., Weaver, S. J., Salas, E., & Tindall, M. (2011). *Emerging Conceptualizations of Adult Training and Learning.* The Oxford handbook of lifelong learning.

Cropley (1977). *Lifelong Education A Psychological Analysis.* University of Regina, Regina, Saskatchewan, Canada and UNESCO Institute for Education, Hamburg, Federal Republic of Germany. PERGAMON PRESS

European Union, 2002, Council Resolution on Lifelong Learning. Official Journal of the European Communities. L160 of 27 June 2002. http://eurlex.europa.eu

Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education.* Psychology Press.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers.* Cambridge Adult Education Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ 07632.Printed in the United States of America.

Exploring the role of virtual professional learning networks in pre–service teachers' professional learning and growth

Serkan Ucan

Öğretim İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

In order to present students with opportunities to engage in 21st century learning characterised as personalised, social and dynamic, it is vital for pre-service teachers (PSTs) to engage in an ongoing professional development process in which they are expected to adopt new student–centred pedagogical approaches (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016) and be equipped with a wide range of 21st century skills, such as collaboration, digital literacy, critical thinking and innovation (Kennedy et al., 2016). While teacher education programmes have the prime duty of ensuring PSTs to enter the profession with such preparation, even the best ones cannot completely ensure that PSTs learn everything they need to know about teaching and learning. Most teacher education programmes present PSTs limited opportunities for field experiences that usually result in a disconnect between theory and practice (Flores, 2016). Mostly participating in only one teaching practicum, PSTs often rely on only the support of one or two mentor teachers who alone cannot meet the complex and diverse needs of individual PSTs (Carpenter et al., 2017).

Considering such constraints, currently, it is suggested that PSTs should create and cultivate a virtual professional learning network (V-PLN) to pursue new informal, online professional learning opportunities in digital spaces by means of utilising Web 2.0 and social media platforms. Developing a V-PLN is viewed important for teacher professional growth, as it offers both pre–service and in–service teachers a new vision of professional learning that is personalised, ubiquitous, collaborative and connectivist (Trust et al., 2016; Ucan, 2021; Whitaker et al., 2015). By presenting a flexible online learning space, V-PLNs encourage teachers to take responsibility for owning their professional learning (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016) and have personalised learning opportunities that can address and fulfil diverse needs and interests of individual teachers (Kearney & Maher, 2019; Trust et al., 2016). Participatory nature of V-PLNs allows teachers to share and discover professional ideas and resources, co-create collective knowledge and understanding about topics of interest, and connect and collaborate with a network of like–minded peers and experts all over the world (Carpenter & Krutka, 2015; Curran & Wetherbee, 2014). Moreover, by creating and cultivating a V-PLN, PSTs can access to a virtual mentoring network in which in-service teachers can help them translate theory into practice and facilitate their successful transition to full–time teaching (Luo et al., 2017).

Given its importance, there is currently increasing interest among researchers in understanding the characteristics and effects of V-PLN for all teachers. Nonetheless, while a number of research studies have focused on in-service teachers (e.g., Davis, 2015; Kelly & Antonio, 2016; Trust et al., 2016), providing evidence of positive results for professional learning, so far, little attention has been given to if and how PSTs create, participate in and benefit from the V-PLNs (see also Kearney & Maher, 2019). Furthermore, as the search in prominent databases (i.e., ERIC, Scopus, Web of Science) and journals reveals, almost all of the studies have been conducted in the Western contexts. In addressing this gap in the literature, this paper presents the findings of an exploratory study that investigated Turkish PSTs' perceptions on and practices in V-PLNs through analysis of online survey and group interview data.

Yöntem

In this study, a qualitative case study research approach (Ucan, 2019; Yin, 2011) was utilised, since the aim was to explore and understand in–depth participants' perceptions on and practices in their V-PLNs through using multiple sources of data. The research design included a sample of second–year undergraduate teacher education students from a state university in Turkey as a case.

Participants and setting

Forty–one out of fifty PSTs aged 19–23 from a class of fifty consented to take part in this study. Among them thirty–one PSTs were female (75.6%) and ten (24.3%) were male. All the participants were undergraduate students preparing to be primary school teachers at a 4–year state university in Turkey. They were enrolled in an educational technology course which was taught in Turkish. This course was one of the compulsory educational science courses which PSTs were required to take. The main purpose of this course was to introduce PSTs to recent issues and trends in educational

technology integration and help them acquire knowledge and skills in their use of digital technologies in teaching and learning.

All participants were provided detailed verbal and written information about the aims of this research, and asked to sign a consent form for their participation before the data collection process. Towards the end of the term, the PSTs were asked to complete an online survey, posted on the Edmodo Learning Management System course page. This survey consisted of both open–ended and closed–ended questions, which aimed at eliciting participants' perceptions on and practices in their V-PLN (see Appendix A for the online survey). They were specifically asked to describe their V-PLN, comment on how V-PLN contributed to their professional learning and growth, and why it was important for them to create and engage in a V-PLN as a teacher candidate.

Upon completing the survey, the participants were invited to take part in a semi–structured group interview and sixteen of them volunteered to be interviewed within five different groups. All interviews were audio–recorded and later transcribed verbatim. These interviews aimed at further exploring participants' perceptions on and experiences within their V-PLNs (see Appendix B for the interview protocol), and hence complementing the online survey data. Conducting the interviews in groups was helpful in facilitating both individual and collective reflections, thereby obtaining multiple accounts and perspectives from the participants.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The analysis revealed that they utilised multiple social media spaces and digital tools to establish both local and global online connections with a variety of people and communities, and engage in various types of interactions, such as exploring and sharing ideas, asking and answering questions, seeking and providing support.

Furthermore, this study presented evidence that the PSTs appreciated the value and multiple benefits of V-PLN participation for their professional learning and growth. First, the analysis illustrated that majority of the participants stated an increase in their pedagogical and digital knowledge and skills by means of their V-PLN participation.

Secondly, the findings showed that engagement with V-PLNs provided PSTs with important opportunities to explore and develop their current and future teacher identities simultaneously. The participants reported shaping and projecting their professional identity by stating who they are and who they are not as teacher candidates, and what kind of teacher they would like to be based on their own goals and expectations.

Thirdly, this study also found that V-PLNs also provide PSTs with an invaluable space to reflect on, question, reconsider, change and transform their perceptions and beliefs about the nature of teaching and learning.

Anahtar Kelimeler: virtual professional learning networks, teacher identity, social media, pre–service teachers, teacher professional development, case study

Kaynakça

Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2015). Engagement through microblogging: Educator professional development via Twitter. *Professional Development in Education*, 41(4), 707-728. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.939294

Carpenter, J. P., Cook, M. P., Morrison, S. A., & Sams, B. L. (2017). "Why Haven't I Tried Twitter Until Now?": Using Twitter in Teacher Education. *Learning Landscapes*, 11(1), 51-64. https://doi.org/10.36510/learnland.v11i1.922

Curran, B., & Wetherbee, N. (2014). *Engaged, Connected, Empowered: Teaching and Learning in the 21st Century*. Routledge.

Flores, M. A. 2016. "Teacher Education Curriculum." In *International Handbook of Teacher Education*, edited by J. Loughran and M. L. Hamilton, 187–230. Dordrecht: Springer Press.

Kearney, M. D., & Maher, D. (2019). Mobile learning in pre-service teacher education: Examining the use of professional learning networks. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 135-148. https://doi.org/10.14742/ajet.4073

Kennedy, I. G., Latham, G., & Jacinto, H. (2016). *Education Skills for 21st Century Teachers: Voices From a Global Online Educators' Forum*. Springer.

Krutka, D.G., Carpenter, J.P., & Trust, T. (2017). Enriching professional learning networks: A framework for identification, reflection, and intention. *TechTrends*, 61 (3), 246-252. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0141-5

Luo, T., Sickel, J., & Cheng, L. (2017). Preservice teachers' participation and perceptions of Twitter live chats as personal learning networks. *TechTrends*, 61(3), 226-235. http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11528-016-0137-1

Trust, T. (2017). Motivation, empowerment, and innovation: Teachers' beliefs about how participating in the Edmodo math subject community shapes teaching and learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 16-30. https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1291317

Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15–34. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007

Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45-58. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.002

Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. S. Şen ve İ. Yıldırım (Eds.), Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (s. 227-248). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ucan, S. (2021). Öğretmenler ve Öğretmen Adayları İçin Sanal Mesleki Öğrenme Ağları. In İ. Yıldırım (Eds.), Teknoloji Destekli Öğretim: Güncel Gelişmeler. Nobel Yayınevi.

Whitaker, T., Zoul, J., & Casas, J. (2015). *What Connected Educators Do Differently*. Routledge.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

TÜBİTAK Tasarımcı Öğretmen Projesi: Bir Öğretmen Mesleki Gelişim Programından Yansımalar

Nihal Yurtseven — Es Bau

Selçuk Doğan — Elementary and Special Education Georgia Southern University

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada değişen paradigmalar ve eğitimin yıllar içinde geçirdiği büyük değişim, öğretmenlik mesleğinde izlenen yolların ve öğretmenlerin benimsediği rollerin sorgulanmasına neden olmuştur. Yakın zamana kadar öğretmenlerden en büyük beklenti, öğrencileri mümkün olduğu kadar çok bilgiyle donatmaları ya da bilgi aktarımını görevlerinin odağına koymalarıydı. Bilginin günümüzde bu kadar kolay ulaşılır olması, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı rolünün ötesine geçmesi, öğretmenlik mesleğini bir tasarım süreci olarak algılaması ve kendi hazırlamış oldukları tasarımları sınıflarda uygulamaları gerektiği görüşünü pekiştirmektedir (Yurtseven, 2021). Son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yeni bilgi ve becerilere ışık tutmakta ve öğretmenlerin okulda tasarımcı öğretmen rolünü benimsemelerinin öğretim ortamının iyileştirilmesine ve zenginleştirilmesine katkıda bulunacağını vurgulamaktadır (Brown, 2004; Bartlett, 2021; Kalantzis & Cope, 2010; Scott & Lock, 2021).

Öğretmenlerin hem ders tasarımı yapmaları hem de sınıflarında uygulamaları bekleniyorsa, mesleki gelişim programları ile desteklenmeleri gerekir. Ancak son yıllarda bunun web seminerleri ya da seminerler gibi yeterince etkili ve destekleyici olmayan yollarla yapıldığı görülmektedir. Yetersiz destekle öğretmenlerin yenilikçi dersler tasarlamaları zorlaşır. Bu nedenle, öğretmenlere tasarımcı rolü verilmek isteniyorsa, onların etkili mesleki gelişim programları ile desteklenmeleri ve sürece yayılan bir formatta takip edilmeleri gerekir. Bu konuda literatürde birçok mesleki gelişim modeli bulunmaktadır. Örneğin Desimone'nun (2009) yol modeli, hem kapsayıcılığı hem de ortaya çıktığından beri yoğun şekilde denenip, doğruluğunun gösterildiği bir model olarak öne çıkmaktadır. Bu modele göre ilk olarak öğretmenler etkili mesleki gelişim programına katılarak, bilgi ve beceri kazanır (Yol 1). Daha sonra, kazanılan yeni bilgi ve beceriler, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını geliştirmelerine katkı sağlayarak (Yol 2), öğrenci çıktılarında olumlu değişime neden olur (Yol 3).

Öğretmenleri desteklemek ve gerekli bilgi ve becerilerle donatmak için uygulama odaklı çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulduğunda, ek araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yukarıda belirtilen nedenler ışığında, bu araştırmanın temel amacı, bir mesleki gelişim programı düzenleyerek öğretim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmak ve bunun öğretmenlerin tasarımcı öğretmen rolünü benimsemelerine, bunun için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmelerine yansımalarını incelemektir.

Yöntem

Araştırmada teorik yaklaşım olarak Desimone'nun (2009) yol modeli ve Darling-Hammond ve diğerlerinin (2017) kavramsal çerçevesi ışığında Doğan ve Yurtseven (2021) tarafından geliştirilen Tasarımcı Öğretmen Mesleki Gelişim Modeli kullanılmıştır. Bu model kapsamında öğretmenler bir mesleki gelişim programına katılarak bilgi ve beceri kazanmışlar, daha sonra bu bilgi ve becerileri sınıflarında uygulamışlar, ve öğrenci çıktılarında olumlu değişimler meydana getirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmadaki öğrenme etkinlikleri, üç günlük bir Tasarımcı Öğretmen kampı, üç aylık çevrimiçi etkinlikler ve bir öğretmen konferansını içeren etkili mesleki gelişimin sekiz kritik özelliğine dayalı olarak tasarlanmıştır. Uzmanlar ve öğretmen kolaylaştırıcıları süreç boyunca destek ve rehberlik sağlamış ve her öğretmen program boyunca geliştirilen ders planını sınıfında uygulamıştır.

Araştırma yakınsak paralel karma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmaya farklı yaş, deneyim, konu ve sınıf seviyelerine sahip toplam 150 öğretmen katılmıştır. Veri toplama araçları arasında Tasarımcı Öğretmen Ölçeği, Öğretmen Bilgi ve Beceri Anketleri ve odak grup görüşmeleri yer almıştır. Nicel veriler regresyon modelleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulguları, Tasarımcı Öğretmen Mesleki Gelişim Programı'nın tasarımcı öğretmen bilgi ve becerilerinde bir artışa yol açtığını göstermiştir. Ayrıca program, tasarımcı öğretmen rolünün tasarım, uygulama, mesleki gelişim, dijital yetkinlik ve liderlik gibi tüm alt boyutlarını desteklemiştir. Bu boyutlardaki bilgi kazanımı, öğretmenlerin cinsiyetine ve eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Nitel bulgular, öğretmenlerin nicel sonuçlara oldukça paralel olarak program çıktılarının önemini vurguladıklarını göstermiştir. Ayrıca uygulama sürecindeki deneyimlerine, program sırasında profesyonel bir öğrenme topluluğunun ortaya çıkışına ve öğrenme sürecindeki bazı kolaylaştırıcılara ve engellere değinmişlerdir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili olumlu etkiler elde edebilmek için öğretmenlerin, liderler tarafından desteklenen yüksek kaliteli program deneyimlerine, canlı toplantılara ve takibe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tasarımcı Öğretmen, Mesleki Gelişim, Öğretim, Mesleki Öğrenme Topluluğu, Öğretim Tasarımı.

Kaynakça

Bartlett, S. (2021). Teacher as Designer of Learning: Possibilities and Praxis of Deep Design. In: Scott, D., Lock, J. (eds) Teacher as Designer. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9789-3_5.

Brown, J. L. (2004). Making the most of understanding by design. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181–199.

Doğan, S. & Yurtseven, N. (2021). Salgın sürecinde ve sonrasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için karma bir program önerisi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 35(2), 774-792.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2010). The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. E-learning and Digital Media, 7(3), 200-222.

Scott, D., Lock, J. (2021). Introduction. In: Scott, D., Lock, J. (eds) Teacher as Designer. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9789-3_1.

Yurtseven, N. (2021). Tasarımcı ögretmen.H. G. Ogelman, S. Saraç, D. A. Toklu (Ed.), Yeni nesil öğretmen (163-182). Vizetek Yayıncılık.

Türk Eğitiminde Çok Kültürlülük: Bir Sistematik Derleme Araştırması

Pelin Köseoğlu
Hacettepe Üniversitesi

Sinan Erten
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, bireylerde istendik yönde davranış değişikliği geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu davranış değişikliği öğrencilerin bireysel yaşantıları ve deneyimleri yoluyla olmaktadır (Sabancı, 2016). Bu bağlamda, her öğrencinin yaşantısının ve geçmiş deneyimlerinin eşsiz olduğu önemli bir vurgu olmalıdır. Öğrencilerin ilgilerinin, öğrenme stillerinin, zeka alanlarının farklılık göstermesi bireysel farklılık olarak ele alınmaktadır ve tüm bunlar eğitim-öğretim süreçlerinde çeşitlilik olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm bunların yanında ırk, dil, din, etnik köken, yaş, sosyal statü ve sahip olunan kültürel yapı da öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar arasındadır. Özellikle son yıllarda sanayileşme, teknoloji toplumu haline gelme, göçler, uluslararası ekonomik alanda yapılan işbirlikleri eğitim politikalarını da etkilemekte ve eğitimde çok kültürlülük kavramını ortaya çıkarmaktadır (Cirik, 2018). En temel tanımı ile çok kültürlü eğitim, herkesin cinsiyet, etnik köken, din, dil, ırk, sosyoekonomik düzey fark etmeksizin eğitim hakkından eşit olarak yararlanmasını konu alan bir reformdur (Banks, 2008). Çok kültürlülüğün özelliklerine bakıldığında ise, eğitim süreçlerinde bulunan tüm paydaşlar arasında güven duygusunu oluşturma, öğrenciler arasında adalet duygusunu sağlama, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenciler arası etkili iletişim kurma, kültürel olarak birbirinden farklı öğrenci gruplarını bir araya getirme, bu öğrenciler arasında işbirliği, problem çözme, etkili iletişim gibi sosyal beceri gelişimlerini sağlama ve her türlü ayrımcılığı reddetme şeklinde sıralama yapmak mümkündür (Leeman, 2003; Koç-Damgacı & Aydın, 2013). Tüm bunlar çok kültürlülüğün, 21. yüzyılda öğrenci yetiştirme ve eğitim politikalarını oluşturma konusunda oldukça önemli bir kavram olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, Türk Eğitiminde çok kültürlülük literatürünün güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek adına, ulusal literatürde yapılan makale türündeki çalışmaların genel eğilimlerini belirlemek bu araştırmanın amacıdır.

Yöntem

Belirlenen amaç doğrultusunda bu araştırma sistematik derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Sistematik derleme çalışmaları belli bir konuda yapılmış tüm çalışmaları detaylı ve kapsamlı bir şekilde tarayarak, belirlenen dâhil etme ve hariç tutma kriterleri çerçevesinde hangi çalışmaların derleme çalışması olarak belirlenmesini ve bu çalışmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla derinlemesine analiz edilmesini içeren çalışmalardır (Higgins & Green, 2011). Bu araştırmada belirlenen amacı gerçekleştirmek adına çok kültürlülük ile ilgili 2012-2022 yılları arasında ulusal literatürde yapılmış olan çalışmalar sistematik olarak bir araya getirilip sentezlenmiş, ortaya çıkan durum betimlenmiş, literatürde bu çalışmaların ortaya koyduğu algı incelenmiştir. İncelenen çalışma sayısı 28'dir. Bu çalışmalar, araştırmanın yılı, konusu, yöntemi, örneklemi ve sonuçları göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Derlemeye konu olan 28 çalışmaya ait veriler analiz etmek için içerik analizi uygun görülmüştür. İçerik analizi verileri açıklayacak kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkiye ulaşma amacıyla yapılan bir analizdir. Verilerin kavramsallaştırılması, bu kavramların düzenlenmesi, veriyi açıklayan temalara ulaşılması ve bu süreçten sonra kodların ve temaların sayısal bir biçimde açıklanması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Veriler analiz edilirken ulusal çalışmalar kendi içinde analiz edilerek araştırma yukarıda belirtilen özelliklere yönelik eğilimler ortaya konmuştur. Bu analiz sonrasında, araştırmaların genel eğilimlerinin yanında literatürdeki boşluklar da ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular, içerik analizinin öngördüğü şekilde frekans ve yüzdeliklerle açıklanmış, tablolarla özetlenmiştir. Ayrıntılı analizler, bildirinin tam metninde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarında yapılan çalışmaların genellikle görüş, algı ve tutumlara yönelik olduğu görülmüştür. Çalışmaların örneklem gruplarını, okul müdürü, akademisyen, öğretmen, her branştan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu bağlamda literatürde çeşitliliğin olduğu söylenebilir. Ayrıca, yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak 2012, 2013 ve 2014 yıllarında yapıldığı bir diğer sonuçtur. Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise çalışmaların yöntemlerinde nicel desenlerin ağırlıklı olmasıdır. Yine bulgular incelendiğinde, öğrencilere yönelik olarak yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Farklı kültürlere sahip öğrencilerin öğretim gördükleri öğrenme ortamlarının araştırmalara konu olması ilerleyen araştırmalar için bir öneri olacaktır. Özellikle son yıllarda Türk Eğitimi'nde çok kültürlülük ile ilgili olan gelişmelerle ilgili güncel çalışmaların yapılması ilgili literatürün gelişmesini sağlayacaktır. Bu çalışmaların nicel ve nitel yöntemler kullanılarak hem genellenebilir hem de daha derinlemesine bilgiler sunacak çalışmalar olması da önem arz edebilir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, çok kültürlülük, sistematik derleme

Kaynakça

Aydın, H. & Damgacı, F. K. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri . Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi , (21) , 314-331.

Banks, J. A. (2008). An Introduction to Multicultural Education (4th eds). Boston, MA: Pearson Publication.

Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 27-40.

Higgins, J. P. T., & Green, S. (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. İnternetten 12.12.2020 tarihinde http://www.mrc-bsu.cam.ac.uk/ cochrane/ handbook/ adresinden ulaşılmıştır.

Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. Intercultural Education, 14(1), 31-45.

Sabancı, A. (2016). Eğitim-Temel kavramlar. E. Toprakçı (Ed.). *Eğitbilim* (s. 11-38) içinde. Ankara: Ütopya Eğitim Dizgisi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet bilgi ve tutumlarının incelenmesi

Nursel Avcı Erdal
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Gaye Zeynep Çenesiz
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Cinsiyet gruplar arası eşitsizliklerin dayandığı önemli kaynaklardan biridir. Cinsiyet bağlamında tarih incelendiğinde çoğunlukla erkeklerin lehine süregelen bir cinsiyet hiyerarşisiyle karşı karşıya gelinmektedir (Gümüşoğlu, 2016; Günindi Ersöz, 2016; Sakallı Uğurlu, 2003; Saygılıgil, 2016). Bu hiyerarşik yapı cinsiyet temelinde bir eşitsizliği yol açmıştır. Dökmen (2015) toplumsal cinsiyeti toplumun ve kültürün biyolojik cinsiyete yüklediği anlam ve beklentiler olarak tanımlamış, cinsiyetin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özellikleri de içerdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet sadece cinsiyet farklılıkları ile değil, bu farklılık varsayımı üzerine kurulmuş cinsiyet eşitsizliği ile de ilişkilidir. Cinsiyet eşitsizliği genel olarak bir bireyin cinsiyeti nedeniyle bazı hak ve fırsatlardan mahrum bırakılması ya da belli başlı olumsuzluklara maruz kalması olarak tanımlanabilir. Ülkemizde Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (İstanbul Sözleşmesi, Söz konusu sözleşmenin yasal süreci devam etmektedir), Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu, gibi uluslararası sözleşmeler imzalanmış olsa da toplumsal cinsiyet eşitsizliği probleminde planlanan hedeflere ulaşılamamıştır.

Ülkenin eğitim sistemi çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği incelendiğinde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde, genellik ve eşitlik ilkesi gereğince "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz." denilmektedir. Söz konusu kanun 8. maddesinde ise "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır." denmektedir (MEB, 2014). Kanun maddelerinde yazıldığı üzere eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliğinin sağlandığı savunulmaktadır. Fakat öğrenciler okulun sınırlarına girdikleri esnada kalıplaşmış cinsiyet rolleri, aile içi geleneksel öğretiler, alenen ya da örtük biçimde çocuklara aktarılmaktadır. Çocukluk döneminde cinsiyet eşitliği bilincinden mahrum bırakılan bireyler ileriki yaşamlarında ayrımcılığın çeşitli boyutlarının uygulayıcıları ya da mağdurları haline gelebilir. Bu nedenle eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliği temelinde bir anlayışın benimsenmesi hayati önem taşımaktadır. Berktay (2004) eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisinin önemini "Okul, toplumsal ve kültürel değerlerin aktarıldığı ve yeniden üretildiği esas mekân olarak toplumsal cinsiyet kimliklerinin de oluşturulduğu yerdir ve bu kimlik ve rollere ilişkin geleneksel klişeler değişmediği sürece, daha eşitlikçi bir topluma ulaşmak mümkün değildir. Dolayısıyla, eğitime önem vermenin ötesine geçilerek "nasıl bir eğitim" sorusuna, "cinsiyetçi olmayan, eşitlikçi bir eğitim" yanıtını vermek ve uygulamak gerekir." sözleri ile dile getirmektedir (s.25). Okul ortamında çocuk en çok öğretmenleri ile zaman geçirmektedir. Öğretmenler içinde bulundukları toplumun normları, yetiştirilme tarzları, sosyal çevreleri ve aldıkları eğitim çoğunlukla geleneksel anlayışın bir parçası olması sebebiyle farkında olarak ya da olmayarak, mevcut cinsiyetçi sistemin sürdürülmesinde rol alabilmektirler. Bu durum öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin eğitim alıp almadıkları ve toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumlarını incelemeyi önemli kılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam etmekte olan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine dair bilgi, tutum ve farkındalıklarını incelemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın evreni Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son eğitim-öğretim döneminde olan öğrencilerden oluşmaktadır. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son eğitim-öğretim döneminde olan 32 öğrenci çalışmanın örneklemidir. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar cinsiyet [kadın (N=16), erkek (N=16)] ve kademe bazında [okul öncesi (N=8), ilkokul (N=8),ortaokul (N=8), lise (N=8)] gruplara ayrılmıştır. Katılımcılara kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın verileri nitel analiz yöntemi olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu analiz yönteminin amacı toplanan sözlü, yazılı ya da görsel verileri ilişkilendirip temalar belirlemek ve bu temalar ışığında araştırma sonucunu yorumlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analiz sürecinde ses kayıtları düzenlenip numaralandırıldıktan sonra ses kayıtların deşifresi yapılmıştır. Metne çevrilen veri seti belirlenen bir sistem içerisinde okunmuş, sistemli bir biçimde okunan veri seti anlamlı bir bütünlük çerçevesinde eş kodlayıcılar tarafından kodlanmıştır. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra birbiriyle ilişkili kodlardan alt kategoriler oluşturularak temalar elde edilmiştir. Kodlayıcılar arası

güvenilirliğin ölçümünde kappa katsayısı bakılmış ve güçlü düzeyde bulunmuştur. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ve ATLAS.ti (Qualitative Data Analysis) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bir şeye ilişkin tutum o şey hakkındaki bilgi düzeyi ve niteliği ile ilişkilidir. Tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerden oluşmaktadır. Bir tutumun bilişsel öğesi tutum nesnesine ilişkin bilgi, düşünce ve inançlarından meydana gelmektedir. Dolaysıyla tutumun nesnesiyle ilintili farkındalık düzeyi ve tutumu nesneye dair kavramların birey tarafından bilinmesi ile bağlantılıdır (Kağıtçıbaşı, 2010). Araştırma sonucunda sadece katılımcıların dörtte birine yakının lisans eğitiminde -seçmeli ders- toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eğitim aldığı, çoğunlukla katılımcıların cinsiyet (sex) ile toplumsal cinsiyet (gender) kavramlarını karıştırdıkları, iki kavramın tanımını ve aralarındaki bağlantıyı açıklayan katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerini daha geniş bir çerçevede değerlendirdikleri ve daha eleştirel yaklaştıkları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetçi tutumları kadın ve erkeklerin arasında farklılıkların olması sebebiyle eşitliğin mümkün olmadığı, kadınların geleneksel cinsiyet temelinde erkeklere atfedilen işleri yapamayacağı, homofobik görüşler, cinsiyet ayrımcılığının abartıldığı ve kadınlar tarafından kullanıldığı, kadının salt annelik rolüne vurgu yapılması etrafında toplanmıştır. Erkeğe atfedilen mesleklerin kadın tarafından yapılmasının desteklenmesi söz konusuyken, kadına atfedilen mesleğin erkek tarafından yapılmasının olağan görülmediği saptanmıştır. Cinsiyet bağlamında kadın ve erkek için öğretmen adaylarının nitelendirmeleri değerlendirildiğinde hem kadınlar hem de erkekler için olumlu-olumuz nitelemeler yapıldığı görülmüştür. Kadınlara anne, anlayışlı, itaatkar, zayıf, duygusal, güçsüz gibi sıfatlar yüklenirken; erkeklere güçlü, hareketli, baba benzeri sıfatlar yüklenmiştir. Çalışmada kadınlara daha fazla sıfat yüklendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: cinsiyet, toplumsal cinsiyet, eğitim, öğretmen

Kaynakça

Berktay, F. (2004). *Kadınların insan haklarının gelişimi ve Türkiye, sivil toplum ve demokrasi konferans yazıları, no7.* [https://stk.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/01/berktay_std_7.pdf], Erişim tarihi: 11.08.2020.

Dökmen, Z.Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gümüşoğlu, F. (2016). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri 1928'den günümüze.* İstanbul: Tarihçi Kitapevi.

Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *1739 Sayılı Milli eğitim Temel Kanunu.* [https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5], Erişim tarihi: 03.12.2020.

Sakallı-Uğurlu, N. (2003).Cinsiyetçilik: Kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 17 (11-12),* 1-20.

Saygılıgil, F. (2016). *Toplumsal cinsiyet tartışmaları.* Ankara: Dipnot Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dezavantajlılık ve Kapsayıcı Eğitim Kavramlarına İlişkin Anlayışları

Sezen Apaydın
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.

Şefika Melike Çağatay
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.

Burcu Sarı Uğurlu
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.

Yahya Han Erbaş
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.

Ebru Aktan Acar
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Dünya üzerinde yaşayan insanların tümü ne yazık ki aynı hak ve olanaklara sahip değildir. Doğuştan ya da yaşamları süresince sahip oldukları bireysel özellikleri, ailelerinden ve yaşadıkları çevrelerden gelen kültürel özellikleri, içine doğdukları coğrafya, dış faktörlerden kaynaklı toplumsal sorunlar gibi bir çok etken insanların aynı hak ve olanaklara sahip olması yönünde bir engel olarak karşılarına çıkabilmektedir. Aynı hak ve olanaklara sahip olamama durumu ise dezavantajlılık olarak tanımlanabilir. Dezavantajlı olarak nitelendirilen bu insanların herkes gibi eşit yararlanamadıkları hizmet alanlarından birisi eğitimdir. Oysa ki İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi eğitim hakkı ile ilgilidir. Bu madde de herkesin eğitim hakkına sahip olduğu dile getirilir. Maddenin ikinci bendinde ise eğitimin insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olması gerektiği belirtilir. Benzer olarak Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde de eğitim hakkı "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir." şeklide ifade edilmiştir. Bununla birlikte ülkemizde eğitime erişimde sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Örneğin Türkiye genelinde 5 yaş okullulaşma oranı 2019 yılı itibari ile %44.05 iken, 6-9 yaş aralığındaki çocukların %1.72'sinin eğitim dışında kaldığı görülmektedir (ERG, 2019). Hala daha etkilerini yaşadığımız küresel kriz pandemi de Türkiye'de eğitime erişimi etkilemiş ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğinin artmasına neden olmuştur (Yıldız & Akar - Vural, 2020).

Öğrencilerin eğitim hakkından yararlanamama durumlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında bireysel, ailesel ve çevresel dezavantajlılık faktörleri ön plana çıkmaktadır. Kaldı ki eğitim hizmetine erişiyor olmak da eğitim hakkından tamamen yararlanılıyor olma durumunu sağlamamaktadır. Eğitim hakkından yararlanabiliyor olmak için eğitim-öğretim faaliyetlerine erişimlerin ötesinde öğrencilerin mevcut potansiyellerinin gelişimi de desteklenmelidir (Gorard, 2015). Tüm öğrencilerin hem eğitim-öğretim faaliyetlerine erişimini hem de çocukların mevcut potansiyellerinin geliştirilmesini sağlama noktasında kapsayıcı eğitim kavramı ortaya çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin evrensel hakkı olan eğitim hakkını gerçekleştirebilmesi için geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder (ERG, 2016). Eğitim sisteminin yapısı, yönetişim ve finansmanı, ders materyalleri, öğrenme ortamları, öğrenme süreçleri ve tabii ki öğretmen kapsayıcı eğitim kavramının içerisinde yer alırlar. Şüphesiz ki öğretmenlerin rolü bu noktada çok önemlidir. Dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim kavramlarına yönelik öğretmenlerin farkındalıklarının artması, eğitim programlarını ve eğitim maliyetlerini bu noktada planlamada öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Amaç, 2021; Erol-Sahillioğlu, 2020; Gürdoğan-Bayır, 2019). Bu durumda öğretmen eğitiminde dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim konusunda atılması gereken adımlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu noktadan hareketle Türkiye'de örneği az bulunan kapsayıcı bir eğitim modelini sürdüren ve dezavantajlı gruplarından gelen çocuklara ücretsiz okul öncesi eğitim veren bir kurumda gönüllü eğitmenlik yapan öğretmen adaylarının dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim kavramlarına yönelik anlayışlarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Gönüllü eğitmenlik yapan okul öncesi öğretmen adaylarının dezavantajlılık kavramı hakkındaki anlayışları nasıldır?
2. Gönüllü eğitmenlik yapan okul öncesi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim kavramı hakkındaki anlayışları nasıldır?
3. Gönüllü eğitmenlik yapan okul öncesi öğretmen adaylarının dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim kavramı açısından öğretmen eğitimi programı hakkındaki görüşleri nasıldır?

4. Gönüllü eğitmenlik yapan okul öncesi öğretmen adaylarının dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim kavramı açısından eğitmenlik yaptıkları kurum hakkındaki görüşleri nasıldır?

Yöntem

Cevap aranan araştırma sorularının doğası gereği araştırmada nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmanın deseni ise araştırmacılara bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme ve anlama imkanı veren durum çalışması desenidir (Akar, 2019). Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde yer alan dezavantajlı gruplardan gelen çocuklara ücretsiz okul öncesi eğitimi veren Çaba Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezinde (ÇABAÇAM) gönüllü olarak çalışan okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları okul öncesi öğretmenliği bölümünde farklı sınıf düzeylerinde eğitim görmekte ve ÇABAÇAM'da gönüllü çalışma deneyim süreleri de farklılaşmaktadır. Veriler iki aşamalı olarak toplanmıştır. İlk aşamada öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir form uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının forma verdikleri cevaplar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise ilk çalışma grubu arasından seçilen üç grup ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde kullanılan yarı yapılandırılmış sorular ise formdan elde edilen kategorilere göre oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesinden ortaya çıkan veriler de içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarının gerçeklere dayalı ve gerçek olanlar ile uyumlu olduğunu öne sürebilmek için araştırmada başvurulan geçerlik ve güvenirliği sağlama çalışmalarından da söz edilmesi gerekmektedir. Nitel araştırmalarda sonuçların gerçekliğe uyup uymadığı inanırlık kavramı, gerçeklere dayalı olması bir başka deyişle sonuçların toplanan verilerle tutarlı olması tutarlılık kavramı ile ifade edilir. Tutarlık ve inanırlığı yerine getirmek için de çok sayıda teknik olduğu nitel araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada, söz konusu tekniklerden kaynakların üçgenlemesi, analizci üçgenlemesi ve yoğun betimleme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim kavramı konusundaki anlayışlarını geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çoğu dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Gönüllü çalıştıkları kurum sayesinde dezavantajlı gruplardan gelen çocuklara erişme şansına sahip olduklarını ve bu konuda tecrübe kazanabildiklerini dile getirmişlerdir.

Günümüz koşullarını ve her bireyin sahip olması gereken eğitim hakkını düşündüğümüzde dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak ve bu öğrencilerin eğitim-öğretime tam katılımlarını sağlayıp potansiyellerinin gelişimine yardımcı olmak öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Savaşlar, çatışmalar, iklim krizi nedenleriyle göçün artması, toplum içerisinde sınıflar arası sosyoekonomik ve sosyokültürel uçurumun giderek büyümesi öğretmenlerin sınıflarında dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerle karşılaşma olasılığını giderek daha da arttırmaktadır. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının dezavantajlılık ve kapsayıcı eğitim kavramları hakkındaki anlayışlarını ve öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili değerlendirmelerini açığa çıkarmanın öğretmen eğitiminde atılması gereken adımlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dezavantajlılık, kapsayıcı eğitim, okul öncesi öğretmen adayları

Kaynakça

Akar, H. (2019). Durum Çalışması. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3. baskı, pp. 139–178). Ankara: Anı Yayıncılık.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı Eğitim ve İlkokul Öğretmenleri: Sistematik Bir İnceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 74–97.

ERG. (2016). *Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politika Önerileri*. İstanbul.

ERG. (2019). *Eğitim İzleme Raporu 2019: Öğrenciler ve eğitime erişim*. İstanbul.

Erol-Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi Öğretmenlerinin "Kapsayıcı Eğitim" Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(1), 24–21.

Gorard, S. (2015). The uncertain future of comprehensive schooling in England. *European Educational Research Journal,14*(3–4), 257–268. https://doi.org/10.1177/1474904115590214

Gürdoğan-Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, (20), 451–464.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma*. (S. Turan, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, A., & Akar - Vural, R. (2020). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*.

Kapsayıcı Eğitim ve Sınıf İçi Uygulamalar: Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Canan Koç
Yozgat Bozok Üniversitesi

Pınar Özçelik
Yozgat Bozok Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tüm öğrencilerin gelişme ve kendini gerçekleştirmede eğitimin tüm olanaklarından yararlanmaları olarak tanımlanan eğitimde fırsat eşitliği, demokratik toplumların temellerinden biridir. Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesi ve Çocuk Hakları Bildirgesinde eğitim hakkı temel insan hakkı olarak ifade edilmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2019). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesine göre, bireyler eğitim ve öğrenim görme hakkından yoksun bırakılamazlar. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan eşitlik ilkesince de eğitim kurumları cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır (ERG, 2016). Uluslararası ve ulusal mevzuatlarla belirlenmiş olan eğitimde fırsat eşitliği konusunda hedeflenen düzeye ulaşılamadığı bilinmektedir. Eğitimi iyileştirme çabaları ve bu yöndeki yaklaşımlar kapsayıcı eğitim kavramının önem kazanmasını sağlamıştır.

Kapsayıcı eğitim UNESCO (2009) tarafından toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanması şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Bayram ve Öztürk, 2021). Kim olurlarsa olsunlar ve yetenekleri, gereksinimleri ne olursa olsun tüm öğrencileri kapsayan, öğrenmelerini destekleyen bir eğitim sistemidir. Bu, öğretimin ve müfredatın, okul binalarının, sınıfların, oyun alanlarının, ulaşımın ve tuvaletlerin her seviyedeki tüm çocuklar için uygun olması anlamına gelmektedir. Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların aynı okullarda birlikte öğrenmesidir (UNICEF, 2017). Kapsayıcı eğitim, öğrenciler arasındaki farkı, üstesinden gelinmesi gereken bir problemden çok, öğrenmeyi destekleyen kaynaklar olarak görmek ve öğrencilerin bulundukları yerde eğitim alma hakkını kabul etmek demektir (Baykara Özaydınlık, 2021).

Eğitimde her tür yeni uygulamada olduğu gibi kapsayıcı eğitimde de öğretmen kilit role sahiptir. Çünkü kapsayıcı eğitimin etkililiği, öğretmenin bütün öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme, buna uygun öğrenme ortamlarını oluşturabilme, öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilme ve onları cesaretlendirebilme becerilerine bağlıdır.

Kapsayıcı eğitim kapsamında ülkemizde UNICEF işbirliği ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Kapsayıcı Eğitim Projesi" yürütülmüştür. Bu projede, öğretmenlerin, öğrenci çeşitliliğini benimsemesi, ayrım gözetmeden öğrencilere yaklaşması, öğrenci ihtiyaçlarının farkında olması ve bu doğrultuda öğrenme alanlarında uyarlamalar yapabilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlere ve yöneticilere çeşitli eğitimler sunulmuştur (MEB, 2018).

Bu araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının, sınıf içi uygulamalara ilişkin deneyim ve gözlemlerinin, kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşanan güçlüklerin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının algıları nasıldır?

2. Kapsayıcı eğitimin kapsamına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamaları nelerdir?

4. Öğretmenlik uygulamasına katılmış olan öğretmen adaylarının öğretmenlerin sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin gözlemleri nelerdir?

5. Kapsayıcı eğitim bağlamında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

6. Kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma fenomenolojik deseninin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Saban ve Ersoy, 2016). Araştırma katılımcıları ölçüt örnekleme ile 15 sınıf öğretmeninden ve 15 sınıf öğretmeni adayından oluşturulacaktır. Sınıf öğretmenlerinin örneklemini oluşturmada mülteci ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin bulunduğu okullarda

çalışıyor olmak; sınıf öğretmeni adaylarının örneklemini oluşturmada ise son sınıfa devam etmek ve öğretmen uygulaması dersini almış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanacaktır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim kavramına, kapsayıcı eğitimin kapsamına ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları; kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamaların sınırlı olduğu beklenmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkiliğine ilişkin önerilerinin aşağıdaki gibi olabileceği düşünülmektedir:

Öğretmenlere mesleki gelişim programları yoluyla bilgi ve uygulama becerilerinin kazandırılması,

Meslek öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim bilgi ve uygulama becerilerinin kazandırılması,

Okulların fiziki koşullarının kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun şekilde düzenlenmesi,

Kapsayıcı eğitime ilişkin ulusal mevzuatların gözden geçirilmesi,

Okul yöneticilerine ve diğer çalışanlara kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve becerilerin kazandırılması,

Toplumda kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık oluşturulması,

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, öğretmen, öğretmen adayları

Kaynakça

Ayan Ceyhan, M. (2016). Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları. İstanbul: ERG.

Baykara Özaydınlık, K. (2021). Kapsayıcı Eğitime Giriş. P. O. Taneri Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bayram, B., Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. Eğitim ve Bilim, Cilt 46, Sayı 206, 355-377

ERG (2016). Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. İstanbul: ERG.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Kapsayıcı eğitim projesi. Erişim: http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitimprojesi-

Saban, A., Ersoy, A. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO.

UNICEF (2017). Inclusive Education.

Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yordanmasında Umut Düzeylerinin Rolü

Canan Koç
Yozgat Bozok Üniversitesi

Abdullah Kalkan
Yozgat Bozok Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda pozitif psikoloji kapsamında yapılan çalışmalar, insanların olumlu özelliklerinin güçlendirilmesinin yaşamdaki zorluklara karşı gücü ve esnekliği artırdığı yönünde görüşler ortaya koymaktadır. Bu özelliklerden biri olan umut, insan yaşamının pek çok alanında istekliliği artırıcı bir etkiye sahiptir. Umut kavramını, bireyin amaçlarına ulaşma yolları ve amaçlarına yönelme motivasyonuyla birlikte o amaçlara ilişkin düşünme süreci olarak tanımlayan Snyder'a (1995) göre, umut bir duygudan öte dinamik bilişsel motivasyonel bir sistemdir (Snyder vd., 1991, Akt. Arslan, Oral ve Karababa, 2018).

Umut teorisine göre, umut üç boyutla açıklanmaktadır. Bunlar amaçlar, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşüncelerdir (Snyder, 2002). Amaçlar, umut teorisinin dayanak noktasının önemli bilişsel bir parçadır. Amaçlar kısa, orta ve uzun vadeli olabilir ve gerçekleşme düzeyine göre de farklılıklar arz edebilir (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Alternatif düşünce, amaca ulaşma sürecinde bireyin uygulanabilir yollar tespit etmek için sahip olduğu becerileri sergilemesidir (J.Lopez, Ciarlelli, Coffman, Stone, ve Wyatt, 2000). Alternatif yollar bulma düşüncesi amaca ulaşmak için bireyin alternatif yollar keşfetme kapasitesi olarak söylenebilir (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Umut teorisinin güdüsel bileşeni eylemliliktir. Eylemlilik kişinin arzuladığı hedeflerine ulaşabilmesi için onun belirlediği yolları kullanma kapasitesini ifade eder (Bannink, 2017).

Ders çalışma ve öğrenme yaklaşımı, öğrenme konusundaki amaca bağlı olarak ortaya çıkan ve öğrenciyi başarılı olmaya yönelten eğilimidir. Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları iki şekilde kendini gösterir. Bunlar derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarıdır. Derin öğrenme yaklaşımında öğrencinin öğrenme sırasında anlam aramaya yönelik derinlemesine bir öğrenme süreci izlerken, yüzeysel öğrenme yaklaşımında ise derinlemesine bir yönelim göstermeyip konuyu olduğu gibi ezberleyerek öğrenmeye çalışır (Biggs, Kember ve Leung, 2001; Biggs, 2012; Ekinci, 2009). Diğer bir ifadeyle öğrencinin öğrenme yaklaşımları ya derin öğrenme veya yüzeysel öğrenme şeklide kendini göstermektedir. Birey öğrenme etkinliği aşamasında bu yaklaşımlardan birini tercih ederek çalışma davranışını sürdürür ((Biggs, 2012; Yılmaz ve Orhan, 2011).

Eleştirel düşünmeyi tanımlamaya yönelik en kapsamlı çalışma 46 bilim insanının hazırladığı Delphi raporudur. Raporda eleştirel düşünme; yargıda bulunma ve karar verme olarak tanımlanmıştır. Ancak yargıda bulunurken veya karar verirken kanıtlar, yöntemler, kavramlar, bağlamlar ve ölçütler açıklanır, yorumlanır, analiz edilir, değerlendirilir ve çıkarım yapılır (Facione, 1990, Akt. Özgenel ve Çetin, 2018).

Umut, derin öğrenme yaklaşımı ve eleştirel düşünme öğrenme süreçlerinin etkililiğinde ve aynı zamanda yaşamın her alanında rol oynayan özelliklerdir. Öğretmen adaylarının bu özelliklere sahip olmaları ise hem kendi öğrenme süreçlerinde hem de gelecekte öğretmenlik mesleğini yürütürken bu özellikleri öğrencilerine kazandırmalarında önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının umut düzeylerinin, ders çalışma yaklaşımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesinin öğretmen eğitiminin yapılandırılmasında yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının umut düzeyleri, ders çalışma yaklaşımları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1- Öğretmen adaylarının umut düzeyleri, ders çalışma yaklaşımları ve eleştirel düşünme eğilimleri bölüm ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Öğretmen adaylarının umut düzeyleri, ders çalışma yaklaşımları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?

3- Öğretmen adaylarının umut düzeyleri, ders çalışma yaklaşımlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada öğretmen adaylarının umut düzeyleri, ders çalışma yaklaşımları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modeli iki veya çok değişken arasındaki ilişkinin betimlenmesini sağlamaya yönelik yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın örneklemini Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan

toplam 375 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Sürekli Umut, Ders Çalışma Yaklaşımı ve Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçekleri kullanılmıştır.

Basıklık çarpıklık katsayılarında +1.5/-1.5 aralığı ölçüt alınarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenecektir. Normallik varsayımının karşılanması durumunda bağımsız örneklemler için t Testi, ANOVA, korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak analizler sonucu elde edilmesi beklenen bulgular (betimsel istatistikler, t- Testi ve ANOVA , korelasyon, çoklu regresyon sonuçları) tablolar halinde sunulacaktır. Araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılması beklenmektedir:

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları, eleştirel düşünme eğilimleri ve umut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterebilir.

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları, eleştirel düşünme eğilimleri ve umut düzeyleri bölümlere göre anlamlı farklılık gösterebilir.

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları, eleştirel düşünme eğilimleri ve umut düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olması beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin umut düzeyleri tarafından yordanması beklenmektedir.

Araştırmada elde edilmesi beklenen bulgular alanyazına dayanarak tartışılacak, öğretmen eğitimine ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Ders çalışma yaklaşımları, eleştirel düşünme eğilimi, umut, öğretmen adayı

Kaynakça

Arslan, C., Oral, T., Karababa, A. (2018). Orta okul öğrencilerinin umut düzeylerinin, kaygı, depresyon ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 194, 101-110.

Bannink, F. (2017). *Bireyler ve toplumlarda iyi oluşu geliştirmek için 201 pozitif psikoloji uygulaması* (1 b.). (Çev: F. Özten, Dü., E. Köskılıç,) İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.

Biggs, J. (2012). What the student does: teaching for enhanced. *Higher Education Research & Development, 31*(1), 39-55. doi:https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 133-149.

Bullough Jr, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching, and learning emotions and educational change. C. Day, & J. C.-K. Lee (Dü) içinde, New understandings of teacher's work (s. 17-29). London New York- UK: Springer Dordrecht Heidelberg. doi:10.1007/978-94-007-0545-6

Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim, 34*(151), 74-88.

J.Lopez, S., Ciarlelli, R., Coffman, L., Stone, M., & Wyatt, L. (2000). Diagnosing for strengths: On measuring hope building blocks. Handbook of Hope Theory, Measures and Applications (s. 57-85). içinde London: Academic Press

Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 333-347.

Özgenel, M., Çetin, M. (2018). Development of the Marmara critical thinking dispositions scale: Validity and reliability analysis. International Journal of Eurasia Social Sciences, Vol: 9, Issue: 32, pp. (991-1015).

Özgür, H., & Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 113 - 125.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249–275.

Soyer, M. K., & Kırıkkanat, B. (2019). Undergraduates' achievement goal orientations, academic self-efficacy and hope as the predictors of their learning approaches. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 99-106.

Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 1-14.

Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergis, 4*(2), 86-112.

Yılmaz, M. B., & Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 69-83.

Covid-19 Pandemi Sonrası Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitime Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri

Murat Tartuk

İstanbul Üniversitesi

Papatya Demir

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada ve Türkiye'de yaşanan Covid-19 pandemisi ile birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitimde de zorunlu bir değişim süreci yaşanmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Bu değişim sürecini yaşayan ülkelerde ve ülkemizde de eğitim-öğretim faaliyetleri bir süre uzaktan eğitim yoluyla yürütülmüştür. Holmberg'e (1995) göre uzaktan eğitim, planlama, öğretim ve rehberlik boyutu bulunan, öğrenci ve öğretmenlerin aynı ortamı paylaşma zorunluluğu olmayan bir süreçtir. Pandeminin kontrol altına alınmasından sonra eğitimler uzaktan eğitim yerine tekrar yüz yüze yapılmıştır. Bu araştırmada, Covid-19 pandemi dönemi ile sonraki süreçte uzaktan ve yüz yüze yürütülen eğitime ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki temel soruya yanıt aranmıştır:

Covid-19 pandemi sırasında uzaktan eğitim ve sonrasında yürütülen yüz yüze eğitime yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma prosüdürlerine uygun yürütülen bu çalışmada öğretmen görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde belirlenmesine yönelik bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler, nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan ve temel veri toplama araçlarından biri olan derinlemesine görüşme (Creswell, 2019) aracılığıyla elde edilecektir. Görüşme, doğrudan gözlem yapılması güç olan ya da gözlemle elde edemeyeceğimiz bilgilere ulaşmak için kullanılabilecek bir yöntemdir (Patton, 2015). Çalışmanın verileri tematik analiz yardımıyla analiz edilecektir. Tematik analiz, nitel araştırma metodolojisinde yaygın olarak kullanılan bir veri analiz stratejisidir. Bu analiz biriminde vurgu metin üzerindedir. Burada nasıl söylendiğinden çok ne söylendiğine, anlatım biçiminden çok anlatılana odaklanılır (Braund ve Charke, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak derinlemesine görüşmelerin analizi sonucunda Covid-19 pandemisi nedeniyle ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uygulanmakta olan uzaktan eğitim döneminde sürece ilişkin öğretmen deneyimleri ortaya konacaktır. Ayrıca sonraki süreçte geçilen yüz yüze eğitimle öğretmenlerin eğitim yaşantıları değerlendirilecektir. Çalışmanın sonucunda; her iki dönem karşılaştırılarak öğretmenlerin deneyimleri derinlemesine ele alınacaktır. Yapılan çalışma sonucunda her iki süreçte öğretmenlerin eğitim-öğretim deneyimlerini pandeminin nasıl şekillendirmiş olduğu ve öğretmenlerin eğitim anlayışlarında ne gibi değişiklikler olduğu belirlenecektir. Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri doğrultusunda her iki eğitim anlayışının avantajları ve dezavantajları saptanacaktır. Böylece öğretmenlerin deneyimlerinde ne tür değişimler olduğu daha somut bir şekilde ortaya konulmuş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Yüz Yüze Eğitim, Öğretmen Görüşleri

Kaynakça

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502

Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith, & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp.191-205) London: Taylor & Francis (Routledge). https://doi.org/10.4324/9781315762012.ch15

Creswell, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için temel beceriler* (H. Özcan, Çev., 2. baskı). Ankara: Anı.

Holmberg, B.(1995). Theory *and practice of distance education* (Second edition). London: Routledge.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Belirli Gün ve Haftalar ile ilgili Çalışmaların İncelenmesi ve Yaratıcı Drama Atölyelerinin Geliştirilmesi

Derya Arslan Özer — Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yıldız Mutlu Yıldız — Süleyman Demirel Üniversitesi

Gül Dalgar — Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İlkokul programlarında, belirli gün ve haftalara yer verilir. Türkçe, hayat bilgi, fen bilgisi, sosyal bilgiler (Paykoç, 1987) müzik, görsel sanatlar vb. derslerde belirli gün ve haftalara yer verilmektedir. Ders içerisinde, ders dışında çeşitli etkinliklerle kutlanmaktadır. Belirli gün ve haftalarda yapılan etkinlikler çoğunlukla klasik, resmi törenlerdir.

Ders içerisinde kutlanan belirli gün ve haftalara dönük örneğin Türkçe dersinde, konuyla ilgili metin işlenmektedir. Günün anlam ve önemiyle ilgili yazı yazılmaktadır. Görsel sanatlarda resim yapılmaktadır, Müzik dersinde şarkı söylenmektedir.

Müzik dersinde, belirli gün ve haftalarla ilgili en fazla kazanıma sahip olan derstir, müzik programında 12 yerde belirli gün ve haftalardan bahsedilmektedir (MEB, 2018a). Sosyal Bilgiler dersi programında ise bir yerde belirli gün ve haftalar ifadesine yer verilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlardan biri de "Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir." maddesidir (MEB, 2018b). Görüldüğü gibi ilkokul programlarında belirli gün ve haftalara kısmen yer verilmektedir ancak bu gün ve haftaların kutlanması beklenmektedir.

Yaratıcı drama, belirli gün ve haftaların kutlanmasında yararlanılan yöntemlerden biridir. Yaratıcı drama atölyesinin katılımcısı, belirli gün ve haftayı kutlaması gereken kişidir yani öğrencinin kendisidir. Öğretmen adayları, lisans eğitiminde belirli gün ve haftaların kutlanması ve daha da önemlisi bugünlerin yaşantının bir parçası olduğunu fark etmesi ve kutlamaları buradan hareketle planlaması gerekmektedir.

Belirli gün ve haftalarla ilgili alanda yapılan çalışmalar bulunmakatdır (Köse, 2003i Köse, 2007). Bu araştırmanın amacı belirli gün ve haftalar ile ilgili çalışmaları incelemek ve belirli gün, haftalarla ilgili yaratıcı drama atölyeleri geliştirmektir.

Yöntem

Belirli gün ve haftalarla ilgili yapılan çalışmaları incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar incelenerek, bulunan sonuçlara göre yaratıcı drama atölyeleri hazırlanacaktır. Sınıf öğretmeni adaylarının da bu günlerde yapılacak etkinlik dağarcıklarının sınırlı ve standart olduğu görülmektedir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde uygulanmıştır. Çalışmada incelenecek çalışmalara, Google ve Google akademik arama çubuğuna "belirli gün ve haftalar", "önemli günler" vb. yazılarak ulaşılmıştır.

Ulaşılan araştırmalar; problem/amaç cümlesi, araştırmanın modeli, çalışma grubu/örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci, bulgular, sonuç ve öneriler temalarına göre incelenmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları meslek yaşamaları boyunca belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalara katılacaklar, sınıflarında ve okullarında kutlama yapacaklar. Eğitim Fakültesi lisans programının amacı, eğitim programlarının ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmektir. Sadece teorik bilgi, ilerde öğretmen olarak atanacak olan öğretmen adayını uygulamada eksik bırakacaktır. Öğretmen adayları, belirli gün ve haftaları kutlarken, yararlanabilecekleri kaynakları görebilecekleri ve bu kaynaklardan yararlanmayı öğrenecekler.

Yaratıcı Drama, öğretmen adaylarının sınıflarında farklı yaklaşımlar kullanmasını sağlayacaktır. Hem kendilerinin hem de gelecekte öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine katkı sağlayacaktır. Eğlenerek kutlama planlamayı ve yapilmeyi öğrenecekler.

Öğretmen adayının estetik gelişimi de önemlidir. Öğretmenler sınıflarında, öğrencilerinin resim, müzik, dans vb. sanat alanlarında gelişimlerine katkı sağlayacaklar. Belirli gün ve haftaları kutlarken sanatın birçok alanından yararlanmayı öğrenerek, önce kendilerinin daha sonra öğrencilerinin gelişimlerine katkı sağlayacaklar.

Anahtar Kelimeler: Belirli gün ve haftalar, öğretmen adayları, temel eğitim

Kaynakça

Köse, E. (2003). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında ders dışı etkinliklere yönelik alt yapı olanakları ile ilgili bir ön araştırma. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, 7, 205-214. Köse, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklerini tercih etme nedenleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(3), 46-61.

MEB (2018a). Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

MEB (2018b). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

Paykoç, F. (1987). Güncel olaylarla belirli gün ve haftaların öğretimi. B. Özer (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 44-60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Dezavantajlıları öğretmeye gerçekten hazır mıyız? İstanbul'da bir banliyö ortaokulu: Nitel bir durum çalışması

Demet Savruk
Yıldız Teknik Üniversitesi

Bünyamın Bavlı
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimsel dezavantaj, öğrencilerin okullardaki eğitimden en iyi şekilde faydalanmalarını önündeki, sosyal veya ekonomik engelleri ifade etmektedir (The Education Act, 1998). Fırsat eşitliğiyle ilişkili olan kavram (Philp, 1984), çocukların okula getirdikleri yetkinlik ve eğilimlerle, okullarda değer verilen yetkinlik ve eğilimler arasındaki bağlantısızlıkla ilişkilidir ve ekonomik, kültürel ve sosyal faktörler tarafından yaratılmaktadır (Kellegan, 2001). Eğitimsel dezavantaj ve fırsat eşitliği olguları, ulusal ve uluslararası politikalarda öncelikli ve sürekli gündemde olmakla birlikte, okul iyileştirme çabalarının merkezinde, okullardaki en önemli ve maliyetli kaynak olarak öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir (OECD, 2005).

Araştırmalar, bir ülkenin genel eğitim performansını ve öğrenci başarısını etkileyen temel faktörlerden biri olarak öğretmen niteliğine işaret etmektedir (Darling-Hammond, 2006; ERG, 2019; ETUCE, 2008; OECD, 2005; Tan, Lui & Low, 2017;). "Eğitim sisteminde, eğitim politikaları başta olmak üzere program, materyal, teknoloji gibi alanlarda yapılan her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısı, uygulamada büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlıdır" (MEB, 2018, s. 10). Öğretmenlik, talepkâr bir iştir (Richards, 2012). Öğretmenler, sürekli olarak beklenmedik durumlarla karşı karşıya kalmakta; belirsizlikle başa çıkmak ve işlerini yapmanın daha iyi bir yolunu aramak zorundadırlar (Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Böylece öğretmen olmak, öğretmekten çok daha fazlasını başarmayı gerektirmektedir (Cooper & He, 2013). Öğrencinin akademik geçmişi, sosyo-ekonomik durumu ve kültürel çeşitlilik eğitim sürecinde yönetmesi gereken öncelikler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlik, çeşitli kültürel ve eğitimsel bağlamlarda en stresli mesleklerden biridir (Saloviita & Pakarinen, 2021) ve özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için daha zorludur (Mansfield, Beltman & Price, 2014). Öğretmenler mesleğe ilk girdiklerinde, idealizm ve coşku içinde olsalar da (Richards, 2012), karşılaştıkları zorluklar genel olarak bir "gerçeklik şoku"dur (Çelik & Kahraman, 2021). Bir taraftan mesleğin taleplerini karşılamaya, diğer taraftan bir okul topluluğu içinde kendilerini inşa etmeye çalışırlarken (Mansfield, Beltman & Price, 2014) strese ve tükenmişliğe karşı, özellikle savunmasız olabilmektedirler (Kim, Youngs & Frank, 2017). Öte yandan okullar, öğretmenlerin benlik saygılarını ve mesleki tatminlerini deneyimledikleri alanlardır (Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Kariyerlerinin başındaki öğretmenler için meslektaşlarla, öğrencilerle ve ebeveynlerle etkileşimler, bu benliğin inşası için çok önemlidir (Pearce & Morrison, 2011). Öğretmenliği duygusal bir emek olarak inceleyen Jakhelln (2011), duyguların öznel deneyimler ve sosyal pratikler arasındaki arayüzde geliştiğine dikkat çekerek, özellikle yeni öğretmenlerin deneyimlerindeki zorluğa dikkat çekmiş; kapsayıcı ve iletişimi güçlü okul ortamlarının gerekliğini vurgulamıştır. Ayrıca, dışsal ödül ve teşvik, meslek tatmini açısından gerekli motivasyonel stratejiler olmakla birlikte (Derlin & Schneider, 1994), öğretmenlerim çalışmalarını takdir etmek ve ödüllendirmek için yalnızca sınırlı araçlar mevcuttur (OECD, 2005). Oysa ki mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin elde tutulmasındaki kilit faktörlerden biri, kendi okullarına ve daha genel anlamda öğretmenlik mesleğine destekleyici bir başlangıçtır (Ewing & Smith, 2003). Öğretmenlerin ilk mesleki deneyimleri, mesleğe bağlılığın, mesleki doyumun, mesleki kimlik oluşumunun, mesleki beceri gelişiminin ve mesleğe devam etme kararının belirleyicileri olabilmektedir (Çelik & Kahraman, 2021).

Dünyanın her yerinde öğretmenlik, yüksek beklentiler içinde olunan, en zor meslekler arasında gösterilmektedir Ayrıca öğretmenlik, çeşitli kültürel ve eğitimsel bağlamlarda en stresli mesleklerden biri olarak sıralanmıştır (Saloviita & Pakarinen, 2021). Öğretmenlik, birincil ödüllerin, işin kendisinden kaynaklandığı, öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler edinmelerini sağlayan ve nihayetinde gençlere, gelecekteki yaşamlarının çeşitli boyutlarına nüfuz edecek bir öğrenme sevgisinin aşılandığı bir meslektir (Kelly, 2013). Bir ülkenin kalkınmasının başat unsurları arasında sıralanan öğretmenlik mesleğinin, son yıllarda, dünyanın hemen her yerinde gerçekleştirilen araştırmalarla ortaya konulan, ortak ve artan problemleri, mesleğin güncel dinamiklerinin çeşitli boyutlarıyla, derinlemesine incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu doğrultuda, bu nitel araştırmada; İstanbul'un, sosyo-ekonomik açıdan en dezavantajlı bölgeleri arasında gösterilen bir ilçesindeki bir devlet ortaokulunda görev yapan, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin deneyimleriyle, öğretmenlik mesleğini anlamlandırmalarını keşfetmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma deseni:

Bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmanın amacı, insanların deneyimlerinden nasıl anlam çıkardıklarına dair bir anlayışa ulaşmak, bu anlam oluşturma sürecini betimlemek ve insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ortaya çıkarmaktır (Merriam, 2009). Durum çalışması ise güncel bir fenomeni gerçek dünya bağlamında ve özellikle de fenomen ve bağlam arasındaki sınırların bulanık olduğu durumlarda, derinlemesine araştıran bir yöntemdir. Bu durum çalışması, çoklu alt birimleri olan, gömülü bir tekli durum çalışmasıdır (Yin, 2018). Bu bağlamda, araştırmanın amacı doğrultusunda, metropol şehri olan İstanbul ilinin dezavantajlı bir banliyö bölgesinde, büyük çoğunluğunu göreve yeni başlayan öğretmenlerin oluşturduğu bir devlet ortaokulu, durum çalışmasının bağlamı, burada görev yapan mesleğinin başındaki öğretmenler de durum çalışmasının gömülü olan alt birimleri olarak tayin edilmiştir.

Çalışma grubu:

Bu araştırmada veriler, bağlam olarak seçilmiş olan, İstanbul'un dezavantajlı banliyö bölgelerinden birinde yer alan ve dezavantajlı olma durumu nedeniyle pilot tayin edilen bir ortaokulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, mesleğinin 0-3 yılındaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşmelerden elde edilecek olan verilerin doygunluğa ulaşmasıyla görüşmeler sonlandırılacaktır; bu nedenle nihai katılımcı sayısı, araştırma sürecinin bitiminde netleşecektir.

Verilerin toplanması:

Bu çalışmada veriler, belirlenmiş olan durumun bağlamı olarak tayin edilen okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılımı kabul eden katılımcılarla gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanacaktır. Bu amaçla araştırmacı, görüşmenin çerçevesini belirlemek amacıyla bir görüşme protokolü hazırlamış ve burada bir takım temel sorulara yer vermiştir. Görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli revizyonlar gerçekleştirilerek forma son hali verilmiştir. Görüşmeler esnasında gerektiğinde katılımcılara sondalar yöneltilecek ve derinlemesine nitel veriler elde edilemeye çalışılacaktır. Görüşmelerin ortalama 40 ile 50 dk. arasında sürmesi planlanmaktadır.

Verilerin analizi:

Bu nitel durum çalışmasında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler, transkript edilerek bilgisayar ortamına kaydedilecek ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. İçerik analizinde, ilişkili verilerden yola çıkılarak oluşturulan belli kavramlar ve temalar, organize edilerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2000). Araştırmada, görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizine uygun şekilde, tümevarımsal bir yöntemle analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Problem durumundan yola çıkılarak, öğretmenlerin, mesleklerinin başlangıcında zor koşullarla karşı karşıya kalmaları ve bu durum karşısındaki deneyimlerinin mesleklerini anlamlandırma sürecine nasıl etki ettiğinin inclelenmesi, uluslararası literatürün de bulgularıyla ilişkili olarak, son yıllarda, kritik bir konudur. Türkiye'nin bir metropol şehri olan İstanbul ili, öğretmen atamalarında halihazırda dezavantajlı bir bölge olarak gösterilmektedir. Bu zorlu şehrin, dezavantajlı bir banliyö semtinde, göreve yeni başlayan öğretmenlerin deneyimleriyle ilgili olarak yapılacak bir çalışmayla; gerek öğretmen atama, yer değiştirme, mesleğin statüsünü artırma ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili olarak, politika yapıcılara gerekse öğretmenlik eğitimi bağlamında, öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitim alan uzmanlarına ışık tutacak bulgulara ulaşılması ve alanyazına katkı getirmesi umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: mesleğininin başındaki öğretmenler, dezavantajlı bölgede öğretmen olmak, öğretmenlik mesleği, nitel durum çalışması

Kaynakça

Cooper, J. E. & He, Y. (2013). Beyond the joys of teaching: Stories from four novice secondary teachers, *The New Educator, 9*(2), 98-118. DOI: 10.1080/1547688X.2013.778762

Çelik, O. T., Kahraman, Ü. (2021). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 179-205. DOI:10.9779/pauefd.684913

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314.

Derlin, R. and Schneider, G.T. (1994). Understanding job satisfaction: Principals and teachers, urban and suburban. *Urban Education, 29*(1), 63-68.

ERG. (2019). Öğretmenler: Eğitim izleme raporu. Eğitim Reformu Girişimi. Erişim: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler_.pdf

ETUCE. (2008). Teacher education in Europe. European Trade Union Committee for Education. Erişim: http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf

Ewing, R. A. & Smith, D. L (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique, 2*(1), 15-32. http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2003v2n1art2.pdf

Jakhelln, R. (2011). Early career teachers' emotional experiences and development: A Norwegian case study. *Professional Development in Education, 37*(2), 275-290. DOI: 10.1080/19415257.2010.517399

Kellaghan, T. (2001). Towards a Definition of Educational Disadvantage. *Irish Journal of Education, xxxii*, 3-22.

Kelly, S. (2013). Teacher attrition. In J. Ainsworth (Ed.), *Sociology of education: An a-to-z guide* (Vol. 1, pp. 770-772). SAGE Publications, Inc., https://dx.doi.org/10.4135/9781452276151.n405

Mansfield, C., Beltman, S. & Price, A. (2014) 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers, *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 547-567. DOI: 10.1080/13540602.2014.937958

MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers. Paris: OECD. Erişim: https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf

Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(1), 47-59. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.4

Philp, H. (1984). The Concept of Educational Disadvantage and Some Implications for the Classroom Teacher. *Singapore Journal of Education, 6*(2), 3-14, DOI: 10.1080/02188798408548544.

Richards, J. (2012) Teacher Stress and Coping Strategies: A national snapshot. *The Educational Forum, 76*(3), 299-316. DOI: 10.1080/00131725.2012.682837

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained : teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education, 97*, 103221. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221

Tan, O-S., Liu, W-C., Low, E-L. (2017). Teacher education futures: Innovating policy, curriculum, and practices. In O-S. Tan, W-C. Lui & E-L. Low (Eds.), *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation* (pp. 1-9). Springer.

The Education Act (1998). *Educational Disadvantage* (Section 32(9)). Government of Ireland. Erişim: https://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html.

Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 25(6), 835-842. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003

Yıldırım, A. Şimşek. H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Üniversite Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirmenin Mobbing Aracı Olarak Kullanımına İlişkin Görüşleri (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği)

Mustafa İlhan

Dicle Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme–öğretme süreçlerinde uyulması gereken etik ilkelerin önemli boyutlarından birini ölçme ve değerlendirme etiği oluşturmaktadır (İlhan vd., 2017). Ölçme ve değerlendirmede etik kavramı, ölçme uygulamalarından önce, uygulamalar esnasında ve sonrasında bağlı kalınması gereken etik kuralları ifade etmektedir (Taşdelen Teker vd., 2019). Sınavlarda sınıfta işlenmeyen konular ile ilgili sorular sorulması (Green vd., 2007), testlerde yanlı maddelere yer verilmesi suretiyle aynı yetenek düzeyindeki farklı gruplardan birine avantaj sağlanması (Knauss, 2001), sınavlardan elde edilen ölçümlerin psikometrik özelliklerinin tespitine yönelik herhangi bir işlem yapılmaması ve hazırlanan ölçme araçlarında yer verilen soruların bazı kaynaklardan (kitaplardan, internet sitelerinden) telif hakları gözetilmeksizin alınması (Taşdelen Teker vd., 2019) ölçme ve değerlendirme etiğine aykırı davranışlar arasında yer almaktadır. Ölçme etiği ile bağdaşmayan davranışlardan biri de ölçme ve değerlendirme sürecinin bir cezalandırma ya da baskı aracı olarak kullanmasıdır. Bu baskı; sınavların hakkaniyetli bir şekilde yapılmaması, puanlamada adil davranılmaması, disiplini sağlamak için öğrencilerin not ile tehdit edilmesi, sınavların öğrencileri korkutmak ve sindirmek amacıyla kullanılması gibi eylemlerle kendini gösterebilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencileri yıldırmaya/cezalandırmaya yönelik bir araç olarak kullanılması halinde mobbing söz konusu olmakta ve bunun öğrencilerin özgüvenlerinin zayıflamasına, motivasyonları ile akademik başarılarının düşmesine, öznel iyi oluşları ile yaşam doyumlarının zedelenmesine, stres ve tükenmişlik yaşamalarına, okulda/derste kendilerini tehdit altında ve aşağılanmış hissetmelerine yol açabileceğine dikkat çekilmektedir (Şad vd., 2019). Dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin mobbing aracı olarak kullanımına ilişkin mevcut durumu resmetmeye dönük çalışmalar önemli hale gelmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmada, üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmenin mobbing aracı olarak kullanımı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; *i)* cinsiyet, *ii)* sınıf düzeyi, *iii)* öğrenim görülen bölüm, *iv)* alttan dersi bulunma ve akademik not ortalaması değişkenlerinin ölçme ve değerlendirmenin mobbing aracı olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşleri üzerinde etkili olup olmadığının test edilmesi hedeflenmektedir. Türkiye'de ölçme ve değerlendirmede etik konusuyla ilgili yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlı olduğundan (Koyuncu vd. 2018) araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları, 2021–2022 Öğretim Yılı Güz Döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 553 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın verileri Şad vd. (2019) tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçek, üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde mobbinge maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup tek faktör altında toplanan 7 madde içermektedir. Şad vd. (2019), ölçeğin açıkladığı varyans oranını %63.07 ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .90 olarak rapor etmiştir. Bu araştırmada elde edilen ölçümlere ait iç tutarlık katsayısı ise .87 olarak kestirilmiştir. Veri analizi öncesinde veri seti uç değerler açısından gözden geçirilmiş, bu amaçla *Z* puanlarına bakılmıştır. Tüm Z puanlarının ±3 aralığı içerisinde kaldığı belirlenmiş ve veri setinde uç değere rastlanmamıştır. Çarpıklık katsayısı .185 (Std. Hata=.104) ve basıklık katsayısı –.469 (Std. Hata=.207) olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin normal dağılıma uygun olduğunu yansıttığından verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ölçme ve değerlendirmenin mobbing aracı olarak kullanımına ilişkin algılarının cinsiyetlerine ve alttan dersi olup olmama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için bağımsız örneklem *t*-testi, sınıf düzeylerine ve branşlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçmenin mobbing aracı olarak kullanıma yönelik algıları ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin ölçmenin mobbing aracı olarak kullanımına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu (X  =2.89); cinsiyetlerine [t(313.31)=3.41, p<.01], sınıf düzeylerine [F(2-547)=6.94, p<.01] ve öğrenim gördükleri bölüme göre [F(5-547)=16.33, p<.01] farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Alttan dersi olan ve olmayan öğrencilerin ölçmenin mobbing aracı olarak kullanımına ilişkin algıları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmemiştir [t(547)=.52, p>.05]. Akademik not ortalaması ile ölçmenin mobbing aracı olarak kullanımı hakkındaki öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır [r= –.13, p<.01]. Bununla beraber, korelasyon katsayısının mutlak değerce oldukça küçük olması iki değişken arasındaki ilişkinin pratikte anlamlı olmadığını ve istatistiksel açıdan anlamlı çıkmasının örneklem büyüklüğünden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mobbing, ölçme ve değerlendirmede etik, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D. H., & Pope, N. S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 999–1011. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.042

İlhan, M., Güler, N., & Kinay, M. (2017). Eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 779–795. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326597

Knauss, L.K. (2001). Ethical issues in psychological assessment in school settings. *Journal of Personality Assessment, 77*(2), 231–241. http://dx.doi.org/10.1207/S15327752JPA7702_06

Koyuncu, M. S., Şata, M., & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *9*(2), 216–238. https://doi.org/10.21031/epod.334292

Şad, S. N., Özer, N., Yurtçu, M., & Erdemir, N. (2019). Mobing aracı olarak ölçme ve değerlendirme ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 220–236. https://doi.org/10.31592/aeusbed.612591

Taşdelen Teker, G., İlhan, M., & Güler, N. (2019, 25–28 Nisan). *Ölçme değerlendirmede öğretmenin mesleki sorumluluğu: Etik* [Kongre sunum özeti]. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara, Türkiye.

Latent Profile Analysis of Pre-service Teachers' Personality Types Using the Big Five Personality Data

Derya Akbaş — Aydın Adnan Menderes Ü.
Esra Sözer Boz — Bartın Üniversitesi
Ergün Cihat Çorbacı — Gazi Üniversitesi
Nilüfer Kahraman — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Often criticized for overfocusing on knowledge-based traits, many teacher training programs are beginning to investigate how to define and incorporate affective domain-related traits that are important for the teaching profession. The Ministry of National Education (Turkey) (2017), for example, lists communication and willingness to collaborative work as a part of desired teacher qualities. Although a large body of literature supports the importance of such personality-related traits when it comes to predicting teachers' effectiveness in classrooms (Corcoran & O'Flaherty, 2016), the methodology needed for properly defining, measuring, and interpreting these traits within the context of teacher education is still emerging. This study, conducted as a part of a four-year research project aiming to profile pre-service teachers' affective domain-related strengths and weaknesses through alternative measurement tools, summarizes the findings from a latent profile analysis of response data collected using the Quick Big Five Personality Test (Morsunbul, 2014; Vermulst & Gerris, 2005).

The Five-Factor Model of Personality defines five distinct personality traits: Agreeableness, Extraversion, Conscientiousness, Neuroticism, and Openness to Experience (McCrae & Costa, 1987). Widely studied in the literature across many different professions, subjects' responses are customarily evaluated using a variable-centered (dimensional) approach, where examinee-level inferences are made using the sum of subscale scores. In recent years, however, a person-centered (typological) approach has been favored by many (e.g., Herzberg & Roth, 2006). Researchers favoring the person-centered approach argue that, although a variable-centered approach would be useful for evaluating differences among individuals within a dimension, a person-centered approach would be most beneficial for investigating dimensional compositions within individuals, helping to predict the degree of associations between various personality types of individuals and educational and psychological outcomes of interest (Herzberg & Roth, 2006; Merz & Roesch, 2011). The person-centered approach is believed to provide an important starting point for collecting empirical evidence into the origins of individual differences, focusing on the configuration of dimensions within a person (Donnellan & Robins, 2010). Thus, this study uses a person-centered approach to determine the composite dimensional structure of pre-service teachers' personality profiles to understand how the profiles differ from each other given the five dimensions defined by the Five-Factor Model of Personality.

Yöntem

Latent Class Analysis (Clogg, 1995; Lazarsfeld & Henry, 1968; McCutcheon, 1987) is a statistical model developed to determine unobserved (hidden) subgroups that constitute the heterogeneity of the universe for a phenomenon when the indicator variables are measured with a categorical scale and to assign individuals with similar characteristics to classes according to their response patterns (Nylund-Gibson & Choi, 2018). Latent Profile Analysis, the model used in the current study, is a model variation of the Latent Class Analysis when the latent class indicators are measured with a continuous scale. The methodology involves testing alternative models with increasing complexity (number of classes), and assigning individuals to different classes using the latent profile model with the best data-model fit.

The study data were collected from 670 pre-service teachers using the Quick Big Five Personality Test (Morsunbul, 2014; Vermulst & Gerris, 2005) and analyzed in two stages. In the first stage, the data were screened to detect basic dimensional structure implying possible patterns for the expected sample heterogeneity. In the second stage, a set of nested Latent Profile Models was estimated to determine the model that best captured the underlying latent class structure. After selecting the best fitting model, which, in fact, was not the five-class model, the characteristics of the predicted classes/profiles were interpreted using (1) conditional means of personality trait scores (Agreeableness, Extraversion, Conscientiousness, Emotional Stability (Reverse of Neuroticism), and Openness to Experience) and (2) the latent class prevalence showing the proportion of individuals within the predicted profiles.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The correlations between some personality traits (e.g., r=0.36 between extraversion and emotional stability) and the means of trait scores conditioned on the highest trait score were non-trivial. Results showed that the three-class model was the

best fitting model, indicating that there were specific response patterns in the sample and observed personality dimensions were not isolated. A comparative evaluation of the results revealed that Profile-1 (Undercontroller) had low mean scores of Agreeableness, Conscientiousness, and Openness to Experience and high mean scores on the other subscales, Profile-2 (Overcontroller) had low mean scores of Extraversion and Emotional Stability and high mean scores on the other subscales, while Profile-3 (Resilient) had high mean scores on all the subscales. The Overcontroller profile was the most frequent profile (67%), followed by the Resilient profile (30%). It should be noted here that, unlike the other two, the Resilient profile is favored in the literature when predicting strong job-related performance (e.g., Bastian et al., 2015; Corcoran & O'Flaherty, 2016). Given the findings, it is argued that a timely evaluation of personality-related characteristics of pre-service teachers might lead to a better understanding of the needs of those belonging to Undercontroller and Overcontroller personality profiles, helping tailor early intervention programs.

Anahtar Kelimeler: Latent profile analysis, personality types, pre-service teachers

Kaynakça

Bastian, K.C., McCord, D.M., Marks, J.T., & Carpenter, D. (2015). *Do Personality Traits Impact Beginning Teacher Performance and Persistence?* Chapel Hill, NC: University of North Carolina.

Clogg, C. (1995). Latent class models. In G. Arminger, C. Clogg & M. Sobel (Ed.), *Handbook of statistical modeling for the social and behavioral sciences* (pp. 311–359). New York, NY: Plenum.

Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2016). Personality development during teacher preparation. *Frontiers in Psychology, 7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01677

Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2010). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types: Issues and controversies. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(11), 1070-1083. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00313.x

Herzberg, P. Y., & Roth, M. (2006). Beyond resilients, undercontrollers, and overcontrollers? An extension of personality prototype research. European Journal of Personality, *20*(1), 5-28. https://doi.org/10.1002/per.557

Lazarsfeld, P. F., & Henry, N. W. (1968). *Latent structure analysis.* Boston: Houghton Mifflin.

McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1), 81–90.

McCutcheon, A. L. (1987). *Latent class analysis.* Newbury Park, CA: Sage.

Merz, E. L., & Roesch, S. C. (2011). A latent profile analysis of the Five Factor Model of personality: Modeling trait interactions. *Personality and Individual Differences, 51*(8), 915-919. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.022

Ministry of National Education, (2017). General Competencies for Teaching Profession. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf

Morsunbul, U. (2014). The validity and reliability study of the Turkish version of Quick Big Five Personality Test. *Dusunen Adam the Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 27*(4), 316.

Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science, 4*(4), 440-461. https://doi. org/10.1037/tps0000176

Vermulst, A.A., & Gerris, J.R.M. (2005). *QBF: Quick Big Five Personality Test Manual.* Leeuwarden, The Netherlands: LCD.

DIF Detection with Cumulative Logit Model and Adjacent Category Logit Model in Polytomous Items

Serap Büyükkıdık

Sinop Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

We expect that individuals who are at the same trait level have similar responses to items. Differential item functioning (DIF) analysis deals with the psychometric difference in test item function between the two groups. DIF focuses on differences in the performance or response of individuals who are equivalent with others in considering the measured trait (Potenza & Dorans, 1995). While DIF studies were mostly conducted on dichotomous multiple-choice items, DIF analyses in polytomous items gained importance, especially with educational reforms and the widespread use of non-traditional measurement tools such as portfolio and performance assessment (Kim, Cohen, Alagoz & Kim, 2007; Potenza & Dorans, 1995). Non-cognitive data are also scored as polytomous. DIF analyzes are the first step in bias studies. Bias occurs when the measurement results contain systematic errors in favor of a group. A biased item contains DIF; however, the fact that an item contains DIF does not indicate that the item is biased. While DIF is a statistical method, item bias is the conceptual method (Camilli & Shepard, 1994; Zumbo, 1999). Bias is one of the factors that threaten validity (Camilli & Shepard, 1994; Kim et al., 2007; Zumbo, 1999). For ensuring validity and fair measurements, items should not be biased in favor of a group (in terms of gender, ethnicity, etc.). In other words, we need to measure using unbiased items so that evaluations are based on correct fair decisions.

It is important to raise individuals by considering the needs of the globalizing world. In this respect, “world citizen” individuals who think beyond borders will respond to the needs of society in the 21st century. This situation has recently brought the concept of "global mindedness" to the literature. Measuring global-mindedness is an essential need. Thus, it can be revealed whether world citizens are raised who are conscious of human rights, who do not discriminate between genders, ethnic origins, classes, and who tend to think of other individuals to maintain peace and balance in the global society (Chainut, Suwanjan, Pupat, & Pmdee, 2019). In this study, a DIF analysis was performed on a global mindedness scale in terms of gender. “Global-mindedness is a worldview in which one sees oneself as connected to the world community and feels a sense of responsibility towards its members” (OECD, n.d.). Based on Muessig and Gilliom's (1981) definition of global education, Hett (1993, p. 9) defined global-minded people as who “support universal human rights”, “believe in the unity of humankind and the interdependence of humanity”, “have loyalties that extended beyond national borders”, “possess an ecological world view“, and “are futurists”. There is equality among people even if they grow up in different societies in respect to socially, economically, traditionally, politically, culturally, linguistically, and religiously. In the globalizing world, people are facing problems that concern all people (Chainut et al., 2019). However, people with the six characteristics mentioned by Hett (1993, p. 9) will find solutions to these problems by thinking globally. Responsibility towards other individuals in the world and making efforts to make the world more livable are two other characteristics of global-minded people (see OECD, n.d.). Education systems should be designed to train global-minded people. In this regard, policymakers also have important responsibilities.

Yöntem

6890 Turkish students participated in the 2018 administration of PISA. In the research, the missing data were first excluded from the dataset. The research was conducted with the data of 6393 students who participated in the 2018 administration of PISA. While 3192 of these students were female students, 3201 of them were male students. Female students were coded as 0, they composed a reference group. Male students were coded as 1 and they composed a focal group.

The research was conducted with the data of 6393 students who responded to the ST219 coded scale in the PISA 2018 student questionnaires. ST219 scale measures “global competence” within the framework of students' sense of global-mindedness (GLOBMIND). A globally-minded person is concerned for other people around the world and has a sense of responsibility “to improve their conditions and the global environment”, regardless of distance and cultural differences. “Global-mindedness” consists of the following aspects: “Sense of world citizenship” (item Q01), “Responsibility to others in the world” (items Q02, Q04, and Q06), “Sense of interconnectedness” (item Q03), and “Global self-efficacy” (item Q05). Responses were graded on a four-point Likert-type scale of “Strongly disagree”, “Agree”, “Agree”, “Strongly agree” (OECD, n.d.)

In the research, assumptions such as dimensionality were tested firstly. As a result of the factor analysis, factor loadings in the one-dimensional structure were found to be between 0.63 and 0.79. The first factor explained 51.12% of the total variance. There was acceptable model fit (RMSEA = 0.091, 90% CI [0.085, 0.098]; TLI = 0.948; BIC = 410.377). The internal consistency of the measurements was Cronbach's alpha= 0.859.

To examine the item parameters, analyzes were performed in the Generalized Partial Credit Model (GPCM; Muraki, 1992) and Samejima's (1969) Graded Response Model (GRM). Model fit indices in GPCM were AIC=76233.79, BIC=76396.10, log-likelihood=-38092.89. Model fit indices in GRM were AIC=75194.18, BIC=75356.49, log-likelihood=-37573.09. It has been observed that GRM has better model fit indices than GPCM.

Within the scope of the research, gender DIF analyses were conducted with the Cumulative Logit Model and Adjacent Category Logit Model.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

When item analyzes were performed with GRM, the parameter a took values between 1.288 and 2.527. The b1 parameter took values between -1.616 and -1.123. The b2 parameter took values between -1.527 and -0.489. The b3 parameter took values between 0.346 and 0.987. According to the Cumulative Logit Model, item Q01 ($LR(\chi 2)$= 40.15; p= 0.00), item Q02 ($LR(\chi 2)$= 59.85; p= 0.00), item Q03 ($LR(\chi 2)$= 51.72; p= 0.00), item Q04 ($LR(\chi 2)$= 47.89; p= 0.00), item Q05 ($LR(\chi 2)$= 14.34; p= 0.00) contained DIF. Item Q06 did not contain DIF ($LR(\chi 2)$= 2.18; p= 0.34). According to the Adjacent Category Logit Model, item Q01 ($LR(\chi 2)$= 52.66; p= 0.00), item Q02 ($LR(\chi 2)$= 63.17; p= 0.00), item Q03 ($LR(\chi 2)$= 46.38; p= 0.00), item Q04 ($LR(\chi 2)$= 53.74; p= 0.00), item Q05 ($LR(\chi 2)$= 16.07; p= 0.00) contained DIF. Item Q06 did not contain DIF ($LR(\chi 2)$= 1.64; p= 0.44). 83.33% of the items contained DIF according to both methods across gender.

Anahtar Kelimeler: Differential item functioning (DIF), cumulative logit model, adjacent category logit model, polytomous items

Kaynakça

Camili, G., & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. London: Sage Publications.

Chainut, A., Suwanjan, P., Pupat, P., & Pimdee, P. (2019). Needs assessment for the global-mindedness of vocational certificate students under the Office of the Vocational Education Commission. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *10*(2), 25-25. Retrieved from https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/10390

Hett, E. J. (1993). *The development of an instrument to measure global-mindedness*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Diego. Retrieved from https://www.proquest.com/docview/304111701?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Kim, S. H., Cohen, A. S., Alagoz, C., & Kim, S. (2007). DIF detection and effect size measures for polytomously scored items. *Journal of Educational Measurement*, *44*(2), 93-116. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2007.00029.x

Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement, 16*, 159–176. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01436.x

OECD (n.d.). PISA 2018 Technical Report. Scaling procedures and construct validation of context questionnaire data. Retrieved March 8, 2022, https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018_Technical-Report-Chapter-16-Background-Questionnaires.pdf

Potenza, M. T., & Dorans, N. J. (1995). DIF assessment for polytomously scored items: A framework for classification and evaluation. *Applied Psychological Measurement*, *19*(1), 23-37. https://doi.org/10.1177/014662169501900104

Samejima, F. (1969). *Estimation of latent trait ability using a response pattern of graded scores*. Psychometrika Monograph, No. 17. Retrieved from https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1968.tb00153.x

Zumbo, B. D. (1999). A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF). *Ottawa: National Defense Headquarters*, *160*. Retrieved from https://faculty.educ.ubc.ca/zumbo/DIF/handbook.pdf

İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi Geliştirme Araştırması: 5. Sınıf Hello Ünitesi Örneği

Lütfullah Dinçer

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde İngilizce dersi öğretim programı ilkokul ikinci sınıftan başlayıp üniversite son sınıfa kadar devam eden uzun bir süreç içerisinde yapılandırılmıştır. Bu eğitim süreci içerisinde öğrencilerin dil edinimlerinin güvenirliği ve geçerliği kanıtlanmış ölçme araçları kullanılarak ölçülmesi gerekmektedir. Alanyazını tarandığında birçok araştırmacı tarafından İngilizce müfredatındaki farklı konularla ilgili başarı testlerinin geliştirildiği görülmektedir (Çakır, Solak & Tan, 2015, Özüdoğru & Adıgüzel, 2015, Baysal & Ocak, 2019, İncirci & Parmaksız, 2016). Bu araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ölçme araçları geliştirilmiştir.

Alanyazınına bir katkı yapılmasının öngörüldüğü bu araştırmada ise 5. Sınıf İngilizce dersi için bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. 5. sınıfın ilkokuldan ortaokula geçiş yapılan ilk sınıf olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin dil gelişiminin takip ve kontrol edilebilmesi için geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış ölçme araçlarının kullanımı önemli hale gelmektedir. Bu nedenle toplam 20 sorudan oluşan 4 seçenekli bir başarı testi geliştirilmiş ve 187 öğrenciye uygulanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada 5. Sınıf İngilizce öğretim programına yer alan Hello (Unit 1) ünitesiyle ilgili bir başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen başarı testine ait güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış, zaman kısıtlaması sebebiyle başarı testinin sadece pilot uygulaması yapılabilmiştir. Başarı testiyle ölçülmesi hedeflenen ünite kazanımları Milli Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce dersi öğretim programından (MEB,2018) alınmıştır. Geliştirilen başarı testinde toplamda 20 adet soruya yer verilmiş ve test Antalya/Alanya, Mardin/Kızıltepe ve Gaziantep/Nizip illerindeki toplamda 187 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Test geliştirme sürecine ilk olarak testin amacı belirlenerek başlanılmıştır. Geliştirilen başarı testi ile 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi "Hello" ünitesindeki eksikliklerini belirlemek ve testin madde ve test istatistiklerini hesaplamak amaçlanmış ve bu doğrultuda ilk aşamada ölçülmek istenen kazanımlar İngilizce dersi öğretim programından faydalanılarak tespit edilmiştir. Geliştirilen başarı testinde öğrencilerin sadece İngilizce okuma ve anlama becerilerini ölçülmesi zorunluluğu görülmüştür. İngilizce dersine ait dinleme, yazma ve konuşma yetkinliklerinin ölçülmesi ile ilgili kazanımlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu durumun nedeni olarak geliştirilecek başarı testinin farklı öğretmenler tarafından eşit olamayacak koşullarda uygulanacak olması(dinleme testi için teknolojik yetersizlikler) ve test geliştirme sürecindeki kısıtlı zamanda konuşma sınavın yapılıp, puanlanmasının mümkün olmaması gösterilebilir.

Başarı testi ilk aşamada toplamda 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Her soru 4 puandır, doğru yanlışı götürmemektedir ve testin cevaplanma süresi bir ders saati ile (40 dk) sınırlandırılmıştır. Başarı testi hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı'na ait ders kitap ve materyallerinden (Yalçın, Genç, Orhon & Şahin, 2020) (Demircan, Akıskalı, Berket & Günay, 2018) (Genç &Budak, 2018) (Ceylan, Gümüş & Kabukçu, 2019) yararlanılmıştır. Test alanlarında uzman 4 uzmana gönderilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda tekrardan düzenlenmiştir.

Uzmanlardan alınan geri bildirimlerde bazı soruların Hello ünitesi kapsamı dışında olduğu, bazı sorularda belirsiz, anlaşılmayan ifadelere yer verildiği ve soru sayısının 5. Sınıf düzeyindeki bir öğrencinin bir ders saatinde cevaplayabilmesi için fazla sayıda olduğu belirtilmiştir. Madde köklerinde düzenlemeler yapılması gerektiği de ayrıca önerilmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak sorular düzenlenmiş ve testteki soru sayısı 20'ye indirilmiştir.

Geliştirilen başarı testi elektronik ortamda üç ilde yer alan üç ortaokula ulaştırılmış ve toplamda 187 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler posta, internet ve birebir görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 23, JASP 0.15, FACTOR 11.05, Microsoft Excel ve TAP 19.1.4 programları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geliştirilen başarı testi için hesaplanan KR20 güvenirlik değeri 0,84'tür. TAP programı kullanılarak test istatistikleri hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0,59 ve ortalama ayırt edicilik değeri 0,56 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara

göre orta güçlükte, ayırt ediciliği yüksek bir test geliştirildiği söylenebilir. Başarı testinin betimsel istatistikleri ve ilgili grafikler incelendiğindeise testin normal dağılım gösterdiği (çarpıklık = ,06 ; basıklık = -1,13) (Tabachnick & Fidell, 2007) ve uç değerler içermediği görülmüştür.

Testin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için belirtke tablosu hazırlanmış ve test maddeleri bu tabloya göre geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak testin kapsam geçerliğini sağladığı kabul edilmiştir. Testin yapı geçerliği kanıtlarına ilişkin olarak ise açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve testin tek boyutlu bir yapı gösterdiği kanıtlanmıştır. Açıklanan varyans oranı % 39'dur. Son olarak ise testin Klasik test kuramına göre yapılan yanlılık analizlerinde Mantel-Haenszel Tekniği(MH) tekniği kullanılmış ve cinsiyete göre yanlılık analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre testin bütün maddelerinin DMF düzeylerinin ihmal edilebilir seviyede(A) ($|\Delta MH| < 1$) (Zieky, 1993 aktaran Gök, Kelecioğlu & Doğan 2010) olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak geliştirilen bu test ile ortaokul kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir bir test geliştirildiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Başarı Testi, İngilizce Eğitimi, Geçerlik, Güvenirlik

Kaynakça

Akkaş Baysal, E. & Ocak, G. (2019). 9. Sınıf İngilizce Dersi "Studying Abroad" ve "My Environment" Ünitelerindeki Kazanımlara Yönelik Bir Başarı Testi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, International Journal of Social Science Research , 8 (1) , 1-19 https://dergipark.org.tr/en/pub/ijssresearch/issue/46587/402223

Ceylan, C. Gümüş, G. & Kabukçu, G. (2019). Happy English 5, Ankara: Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti

Çakır, R., Solak, E & Tan, S. (2015) Artırılmış Gerçeklik Teknolojsi ile İngilizce Kelime Öğretiminin Öğrenci Performansına Etkisi, Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 45-58 https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/35201/390640

Demircan, F. Akıskalı, G. Berket, A. & Günay, F.(2018). 5. Sınıf İngilizce Destek Materyali 1A, Devlet Kitapları, Ankara

Genç, E. & Budak, M. (2018) 5. Sınıf İngilizce Destek Materyali 2A, Devlet Kitapları, Ankara

İncirci, A. & Parmaksız R. (2016) İnglizce Dersi İçin Başarı Testi Geliştirilmesi "Simple Past Tense Başarı Testi", International Journal of Language Academy, Volume 4/2, 298-309

Gök, B. Kelecioğlu, H. & Doğan, N. (2010). Değişen Madde Fonksiyonunu Belirlemede Mantel–Haenszel ve Lojistik Regresyon Tekniklerinin Karşılaştırılması, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 35, Sayı 156 http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/19/28

MEB, 2018. İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Ankara https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327

Özüdoğru, F., & Adıgüzel, O.C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(4), 375-396 http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.021

Tabachnick, F. & Fidell, L. (2007) Using Multivariate Statistics, California State University/Northridge, Fifth Edition, Pearson Education

Yalçın, M. Genç, G. Orhon & N. Şahin, H. (2020). İngilizce 5 Ders Kitabı, Ankara: Özgün Matbaacılık

Problem Çözme Beceri Testi: Ölçek Geliştirme Çalışması

Gizem Nur Bağbaşı
Hacettepe Üniversitesi

Çiğdem İş Güzel
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin hayatını kolaylaştıracak üst düzey düşünme becerilerinin kazandırıldığı bir süreç olan matematik eğitiminde, eğitim sürecinde ve devamında da gerçek hayatta özellikle karşılaştığı problemleri çözebilme becerisine sahip olan ve problemleri başarıyla çözüme ulaştırabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Çelik & Güler, 2013 & NTCM, 2000). Bu bağlamda, matematik öğretim programlarında günümüz koşullarının ve ihtiyaçlarının gerektirdiği 21.yüzyıl öğrenci profilinin sahip olması gereken beceriler arasında problem çözme ve karar verme becerileri ön plana çıkmakta, öğrencilerin bu becerilere sahip olması gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2000 & MEB, 2018). Dolayısıyla, altı çizilen problem çözme ve karar verme becerilerini bireye kazandırmak ve günlük yaşamda bu becerilerini kullanmalarını sağlamak önemli bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyler hem eğitim sürecinde hem de gerçek hayatta birçok farklı problem durumuyla karşılaşmakta ve bu problemleri çözüme kavuşturmak durumunda kalmaktadır. Problem, bireyin bir hedefe ulaşmak için çabaladığı süreçte karşısına çıkan engel olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1971). Gelbal (1991) problemi, insan zihnini karıştıran ve içinde problem çözme merakı uyandıran bir durum olarak tanımlarken, Toluk ve Olkun (2002) çözüm yolunun açık olmadığı bir durum olarak tanımlar. Kızılkaya ve Aşar (2009) ise kafa karıştırıcı olayda küçük ayrıntılardan oluşan parçalar yerine bütüne dönük geneli görmek olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlara bakıldığında, bir problem durumunun ayırt edici özelliklerinin, rutin dışında içerikleri kapsaması, bireyler için bir anlam ifade etmesi ve dolayısıyla da çözmek için merak uyandırması ve soru işaretinin giderilmesi bakımından içerisinde mutlaka bir karar verme sürecinin bulunması olarak ön plana çıktığı görülmektedir (İş Güzel, 2009 & MEB, 2009). Nitekim bu çalışmada da problem, günlük hayatla ilişkili, birey için anlam ifade eden, dolayısıyla da bireyde durumu çözmek için merak uyandıran ve içerisinde belirlenen stratejiye veya veriye dayalı olarak karar verme sürecini barındıran durum olarak ele alınmakta ve tanımlanmaktadır.

Literatürde problem, kişide rahatsızlık oluşturan ve bu rahatsızlığı giderme ihtiyacına ilişkin merak içinde olma durumu olarak tanımlanırken, problem çözme ise yaşanılan belirsizliği ve çözüm merakı oluşturan durumu ortadan kaldırmak olarak kabul edilir (Tanrıseven, 2000). Dolayısıyla problem çözme becerisi, bireyde çözmesi gereken bir durumu ortadan kaldırırken bu soruna uygun çözüm yolları içerisinden uygun çözüm yolunu uygulayarak sonuca ulaşmayı ve sonunda sonuç hakkında karar vermeyi sağlar (Yurdakul, 2004). Yapılan tanımlara bakıldığında problem çözme becerisi, günlük hayata ilişkin yaşanılan belirsiz bir durum karşısında bu belirsizliği çözme merakı uyandıran, farklı çözüm yolları denenmesi ve en uygununun seçilerek uygulanması sonucunda belirsiz durumu çözüme kavuşturan ve çözüme yönelik karar verilen bir süreç olarak tanımlanabilir.

Eğitim ve öğretimin bütün disiplinlerinde bulunan ve kullanılan ancak daha çok matematik alanında ön plana çıkan ve vurgulanan problem çözme becerisi, öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerileri içerisinde belki de en önemli üst düzey düşünme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Karakuş & Ocak, 2020; MEB, 2009; Türnüklü & Yeşildere, 2005). Dolayısıyla, problem çözme becerisinin kazandırılması sürecinde, becerinin düzeyinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi sonucu ulaşılan seviye ve hangi aşama(lar)da eksiklerinin olduğu yönünde öğrenciye dönüt verilmesi oldukça önemlidir (Berberoğlu, 2010; Gürsoy & Çeliköz, 2021). Doğrudan gözlenmesi çok da mümkün olmayan problem becerisine yönelik bu önemli geri bildirim ancak bu beceriye ilişkin hazırlanan ölçeklerin kullanılarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile sağlanabilir. Bu sebeple, problem çözme becerisine ulaşılma derecesinin belirlenmesi, ulaşılan seviye ve olası eksikliklere yönelik değerlendirmelerde bulunulması sürecinde geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bu çalışmada, günlük hayatla ilişkili, birey için anlam ifade eden ve dolayısıyla bireyde durumu çözmek için merak uyandıran ve içerisinde belirlenen stratejiye veya veriye dayalı olarak karar verme sürecini barındıran problem durumlarının ele alındığı ve bu kapsamda öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyinin ortaya konmasının hedeflendiği geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak "Problem Çözme Beceri Testi" geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf seviyesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düzeyinin ortaya konması hedefi doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir Problem Çözme Beceri Testi geliştirmektir. Bu bağlamda, çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olarak tanımlanabilir.

Problem çözme beceri testinin geliştirmesinde, ilkokul dördüncü sınıf seviyesinin ikinci dönem içerikleri temelinde problem çözme becerisine yönelik tüm kazanımlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, çalışmada Sayılar ve İşlemler alanından Kesirler alt öğrenme alanı, Veri İşleme alanından Veri Toplama ve Değerlendirme alt öğrenme alanı ve Ölçme alanından da Uzunluk Ölçme, Çevre Ölçme, Zaman Ölçme, Tartma ve Sıvı Ölçme alt öğrenme alanları kapsanmıştır. Bu alt öğrenme alanlarında bulunan problem çözme becerisine yönelik tüm yedi kazanım içerilmiştir. Her bir kazanıma yönelik farklı zorluk düzeylerinde iki soru geliştirildiğinden Problem Çözme Beceri Testi toplamda on dört sorudan oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında, hazırlanan Problem Çözme Beceri Testi ilkokul dördüncü sınıf seviyesi ikinci dönemini tamamlamış olan beşinci sınıf öğrencilerine uygulanarak elde edilen veriler doğrultusunda da geliştirilen ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin bir ilçesindeki beşinci sınıfta öğrenim gören 64 kız (%51) ve 61 erkek (%49) olmak üzere 125 öğrenci oluşturmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliğine ilişkin olarak altı uzman sınıf öğretmeni ve üç matematik eğitimi alanında çalışan akademisyenden görüş alınmış, gerekli yapılandırma, düzeltme ve düzenlemeler yapılarak teste son hali verilmiştir. Veri analizlerinde SPSS 25 ve LISREL 8.71 paket programları kullanılmıştır. Madde analizleri yanı sıra, ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş, iç tutarlılığa ilişkin puanlayıcı güvenirliği ve ölçeğin güvenirliğine yönelik de Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Problem Çözme Beceri Testinin madde analizlerinde elde edilen madde güçlük (.33 ile .69 arasında) ve ayırt edicilik (.58 ile .72 arasında) değerlerine bakıldığında, testin kolay, orta güçlük ve zor sorulardan oluştuğu ve soruların hepsinin oldukça iyi ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu görülmektedir (Crocker & Algina, 1986). Diğer yandan, iç tutarlılık kapsamında üç farklı puanlayıcı tarafından değerlendirmeler gerçekleştirilmiş olup puanlayıcı güvenirliği değerleri .92, .93 ve .98 olarak hesaplanmıştır.

Yapı geçerliği kanıtı olarak yürütülen açımlayıcı faktör analizinde elde edilen özdeğerlerin değişim grafiğinde ölçeğin tek boyutlu olduğu ancak öğrenme alanları bazında yedi faktörlü yapısı ile toplam varyansın %78.77'sini açıklayabildiği elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Model uyumu için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ise RMSEA değeri .036, GFI değeri .93, AGFI değeri .87, SRMR değeri .042 olarak elde edilmiştir ($\chi 2=65.23$, $p>.05$). Bu değerlerle toplanan verilerin önerilen modele uyumunun sağlandığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme becerisi, ölçek geliştirme, geçerlik güvenirlik, matematik öğretimi, ilkokul dördüncü sınıf düzeyi

Kaynakça

Berberoğlu, G. (2010). Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi Nasıl Yapılır? *Cito*, 9-22.

Bingham, A. (1971). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi.* (D. A. Oğuzkan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Mart 5, 2022 tarihinde alındı

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. USA: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

Çelik, D., & Güler , M. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Gerçek Yaşam Problemlerini Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisİ*(20), 180-195. Şubat 1, 2022 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786943 adresinden alındı

Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(6), 167-173. Mayıs 10, 2019 tarihinde https://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7831/103054 adresinden alındı

Gürsoy, S. E., & Çeliköz, N. (2021). İlkokul 2.Sınıf Öğrencileri için Problem Çözme Ölçeği Geliştirme:Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akdeniz Araştırmaları Dergisi, 15*(36), 128-163. Ocak 5, 2022 tarihinde alındı

İş Güzel , Ç. (2009, Temmuz-Ağustos). Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi'nde (ÖİS) Problem Çözme Becerileerinin Ölçülmesi, Etkinlik ve Sorularla Örneklendirilmesi ve Değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*(4), s. 9-20. Şubat 24, 2022 tarihinde alındı

Karakuş , G., & Ocak , G. (2020). Developing An Achievement Test Towards Cooperative Problem Solving Skill. *Turkish Studies - Educational Sciences, 15*(2), 983-997. Şubat 24, 2022 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/341437547_Is_Birlikli_Problem_Cozme_Becerisine_Yonelik_Basari_Testi_Gelistirme_Calismasi adresinden alındı

Kızılkaya , G., & Aşar, P. (2009). The Development of A Reflective Thinking Skill Scale towards. *Education and Science, 34*(154), 82-92. Şubat 24, 2020 tarihinde http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/550 adresinden alındı

MEB. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB. 2020 tarihinde alındı

MEB. (2018). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları. Haziran 5, 2021 tarihinde http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2013-2014/Matematik1-5.pdf adresinden alındı

NTCM. (2000). Problem Solving. *Principles and Standarts for School Mathematics* (s. 52-53). içinde Nisan 5, 2020 tarihinde alındı

Tanrıseven, I. (2000). Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Şubat 1, 2022 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden alındı

Toluk, Z., & Olkun , S. (2002). Türkiye'de Matematik Eğitiminde Problem Çözme:İlköğretim 1.-5. Sınıflar Matematik Ders Kitapları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(2), 563-581. Şubat 2, 2022 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/292953561_Turkiye'de_matematik_egitiminde_problem_cozme_Ilkogretim_1-5_sinif_ders_kitaplari adresinden alındı

Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 25*(3), 107-123. Şubat 24, 2022 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6755/90828 adresinden alındı

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları. Şubat 18, 2022 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden alındı

Kopya Çekilen Maddelerin Güçlüğünün Madde Tepki Kuramına Dayalı Test Eşitlemeye Etkisi

Cıgdem Akın Arıkan — Ordu Üniversitesi

Allan S. Cohen — Georgia Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Literatürde en çok kullanılan test eşitleme deseni olan denk olmayan gruplarda ortak madde deseninde (NEAT) yetenek dağılımları farklı olan en az iki grup vardır ve gruplara soruları farklı olan testlerden biri (X veya Y) ile ortak test (A) verilir. Ortak testte yer alan maddeler, test formlarını bağlamak için kullanılır ve böylece farklı gruplardan elde edilen madde parametreleri aynı ölçekte olur. Bu da farklı testlerden elde edilen puanların karşılaştırılmasına ve birbiri yerine kullanılmasına olanak verir. Bu nedenle, bu desende ortak maddeler kritik rol oynamaktadır (Kolen ve Brennan, 2004).

Ancak NEAT deseninde gruplar her zaman aynı anda test formlarını almayabilirler. Bu durumda ilk grupta yer alan bireyler ortak testte yer alan maddeleri hatırlayıp, diğer grup/gruplarda yer alan bireylerle paylaşabilirler. Eğer ortak testteki maddeler diğer gruptaki bireylerle paylaşılırsa, bu maddeleri öğrenen bireylerin test puanlarının değişmesine neden olabilir. Yapılan araştırmalarda bütün yaş gruplarındaki öğrencilerde kopya çekme davranışının bulunduğu (Anderman ve Murdock, 2007), üniversite öğrencilerinin oranının % 90'a kadar çıktığı (Wang, Tong, Ling, Zhang, Hao ve Li, 2015) ve 2010 yılında lise öğrencileri ile yapılan ankette yaklaşık %60'ının ve 2012 yılında yapılan ankette ise %53'ünün en az bir sınavda kopya çektiği ortaya çıkmıştır (Josephson Institute, 2012). Bu nedenle, bütün eğitim kademelerinde, geniş ölçekli ve sınıf içi uygulamalarda yaygın olan kopyanın test formlarının eşitlendiği uygulamalarda etkisinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Ayrıca öğrenci başarısının belirlenmesinin amaçlandığı durumlarda testin maddelerinin kolay, zor ve orta güçlükte olan maddelerden oluşması ve testin tamamının orta güçlükte olması genel kabul görmüş kuraldır. Buradan hareketle, bu araştırmada ortak testte yer alan ve kopya çekilen maddelerin güçlüklerinin farklılaşmasının test eşitleme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmalar incelendiğinde, kopya çekilen veya ön bilgiye sahip olunan ortak maddelerin güçlüğünün farklılaşmasının test eşitleme üzerinde etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı farklı güçlükteki maddelerin kopya çekilmesi durumunda Madde Tepki Kuramına dayalı elde edilen eşitlenmiş puanların yanlılık ve hata değerlerinin nasıl değiştiği ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırmada örneklem büyüklüğü (N=3000) ve test uzunluğu (50) sabit olarak belirlenmiştir. Ayrıca ortak madde oranı testin %20'sini oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, ana testteki madde sayısı 40 ve ortak testteki madde sayısı ise 10'dur. Yetenek dağılımları her bir grup için normal dağılımdan üretilmiştir. Temel formu alan grubun yetenek dağılımı ($\theta \sim N(0,1)$), yeni formu alan grubun yetenek dağılımı ise ($\theta \sim N(-0.5,1)$) ve ($\theta \sim N(0.05,1)$) olarak iki koşuldur. Yeni formu alan grupta kopya çeken birey sayısı örneklem büyüklüğü içerisindeki oranı %10, %30 ve %70 olmak üzere üç koşul ele alınmıştır. Kopya çekilen ortak maddeler ise, üç kolay madde, dört ortak güçlükte, üç zor madde, yedi madde (üç kolay ve dört ortak güçlükte madde), yedi madde (dört orta güçlükte ve üç zor madde) ve 10 madde (tüm ortak maddeler) olmak üzere altı koşul belirlenmiştir. Ayrıca kopya çekilen maddelerin doğru cevaplanma olasılığı değiştirilmiştir ve bunun için doğru cevaplama olasılığına 0.9 eklenmiştir.

Araştırmada iki kategorili madde cevapları için MTK modellerinden İki Parametreli Lojistik Model (2PL) kullanılmıştır. 2 PL modelde madde ayırt edicilik parametresi ve güçlük parametresi yer almaktadır. Bu araştırmada ana testlerin (X ve Y) madde güçlük parametresi normal dağılımdan temel form için ortalaması 0 ve standart sapması 1, yeni form için ise ortalaması 0.05 ve standart sapması 1 olarak üretilmiştir. Madde ayırt edicilik parametresi ise her iki test için (X ve Y) lognormal dağılımdan ortalaması 0.3 ve standart sapması 0.2. olarak belirlenmiştir.

Ortak testte yer alan maddeler için madde güçlük parametresi, üç kategoriye ayrılmıştır. 10 maddenin üç tanesi kolay, dört tanesi orta güçlükte ve üç tanesi zor olarak oluşturulmuştur. Kolay maddelerin madde güçlüğünün ortalaması -1.77, orta güçlükteki maddelerin madde güçlüğü -0.105 ve zor maddelerin madde güçlüğü ortalaması ise 1.502'dir. Ortak maddelerin tamamının madde güçlüğünün ortalaması ise -0.105'dir.

Araştırmada yer alan bütün koşullara ait madde ve yetenek parametreleri ltm (Rizopoulos, 2016) paketi ile kestirilmiştir. Ölçek dönüştürme ve eşitleme için plink (Weeks, 2017) paketi yardımıyla yapılmıştır. Ölçek dönüştürme için Mean-Sigma yöntemi ve eşitleme için MTK gerçek puan eşitleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki simülasyon koşullarına ilişkin tüm analizler R programıyla (R Development Core Team, 2005) ve 100 replikasyon ile yapılmıştır. Eşitlenmiş

puanların doğruluğunu değerlendirmek için RMSE (Hata kareleri ortalamasının karekökü) ve Bias (Yanlılık) kriterleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada kopya çekilen ortak maddelerle ilgili toplam 7 koşul bulunmaktadır. Kolay, orta güçlükte ve zor maddelerin kopya çekildiği koşullar ile ilgili analizler yapılmıştır. Kolay, orta güçlükte veya zor maddeleri kopya çeken birey oranı arttıkça hatanın ve yanlılığın arttığı görülmüştür. Bu madde güçlüklerine ait hata değerleri karşılaştırıldığında, en düşük değerlerin kolay maddelerin kopya çekildiği durumda, en yüksek değerlerin ise zor maddelerin kopya çekildiği durumda olduğu elde edilmiştir. Yanlılık değerleri incelendiğinde tüm değerlerin pozitif olduğu görülmüştür, bu bulgu da elde edilen eşitlenmiş puanların olması gerekenden daha yüksek kestirildiği anlamına gelmektedir.

Diğer koşullara ilişkin analizler yapılacaktır. Ayrıca araştırma bulgularına dayalı olarak grafikler oluşturulacak ve yorumlanacaktır. Son olarak, araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak sonuçlar özetlenecek ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: kopya, test eşitleme, yanlılık, hata

Kaynakça

Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2007). *Psychology of academic cheating*. Elsevier Academic Press.

Josephson Institute (2012). *Josephson Institute's 2012 report card on the ethics of American youth*. Los Angeles, CA. Retrieved from http://charactercounts.org/programs/reportcard/2012/index.html.

Kolen M. J., Brennan R. L. (2014). *Test Equating, Scaling, and Linking: Methods and Practices.* 3rd Edn. New York, NY: Springer

Rizopoulos, D. (2016). *ltm: An R package for latent variable modelling and item response theory analyses*. *Journal of Statistical Software 17* (5), 1–25.

Wang, J., Tong, Y., Ling, M., Zhang, A., Hao, L., & Li, X. (2015). Analysis on test cheating and its solutions based on extenics and information technology. *Procedia Computer Science, 55*, 1009-1014.

Weeks, J. P. (2010) *plink: An R package for linking mixed-format tests using IRT-based methods*. *Journal of Statistical Software, 35*(12), 1–33. URL http://www.jstatsoft.org/v35/i12/

Suriyeli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Hatice Gürdil Ege — MEB

Ömay Çokluk Bökeoğlu — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle başka ülkelere sığınmak durumunda kalan milyonlarca Suriye vatandaşı, sınırların yakınlığı ve yakın kültürler olması nedeniyle Türkiye'ye sığınmayı tercih etmiştir. Türkiye tarafından, Suriyeli mültecilere yönelik açık kapı politikası, geçici koruma statüsü tanınması ve Türkiye'nin, kendine sığınanı vermeme ve imkânlar ölçüsünde en iyi şekilde misafir etme politikası (Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 2013) Türkiye'ye sığınan Suriyeli mülteci sayısının artmasına neden olmuştur. Suriye'deki savaşın uzun süre devam edeceği fikri, Türkiye'ye sığınan mültecilerin yerleşik bir düzene geçmelerine yol açmıştır.

24 Mart 2022 tarihi itibariyle Türkiye'de bulunan 3 milyon 754 bin 591 Suriyelinin 1 milyon 785 bin 690'ını 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2022). Bu durum Suriyeli mültecilerin neredeyse yarısının eğitim çağında olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, Suriyeli mültecilerin ihtiyaçlarının karşılanması noktasında en çok tartışılan hususlardan birini de eğitim oluşturmaktadır. Suriyeli mülteciler, 2014 yılında yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile sağlık ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkı ile birlikte eğitim hakkını da elde etmişlerdir (Resmi Gazete, 2014). İlgili kanunun, Suriyeli çocukların eğitime erişim sağlamaları ve okullaşmaları açısından oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir. Aynı yıl Suriyeli mülteci çocukların eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından; Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri isimli genelge (MEB, 2014) yayımlanmıştır. Bu genelgede, Türkiye'de bulunan ve öncelikle zorunlu eğitim çağında olan yabancı öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine ilişkin faaliyetlerinin koordine edilmesi, eğitim olanaklarına erişimlerinin sağlanması ve nitelikli bir eğitim almaları için gerekli tedbirlerin alınması vurgulanmıştır. Bu genelge sayesinde Suriyeli mültecilerin Türkiye'de eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri yasal bir zemine dayandırılmakla birlikte eğitim olanaklarından etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için çözümler üretilmelidir. Okul çağında olan Suriyeli öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Buna ek olarak Türkiye'de doğan Suriyeli çocukların ilerleyen yıllarda ülkelerine dönmemeleri durumunda eğitim ihtiyaçlarının karşılanması zorunluluğu da ortaya çıkacaktır.

Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili problemlerden biri, Suriyeli öğrencilerin dil bilmemeleri nedeniyle Türkçe müfredat uygulanan kamu okullarındaki dersleri takip edememeleridir (Seydi, 2014). Benzer olarak çoğunlukla dil engeli nedeniyle öğrencilerin seviyelerinin tespit edilememesi ve buna bağlı olarak hangi sınıfa kayıt yaptıracaklarının belirlenememesi, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili sorunlarla baş etmede yetersiz olmaları ve yalnız bırakılmaları bu noktada önemli değişkenler arasında sayılabilir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Suriyeli öğrencilerin kamu okullarında yaşadıkları ve bu çalışmanın temel problemini ve gerekçesini oluşturan bir diğer sorun da MEB'e bağlı okullarda okuyan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarıdır. Bu noktada Çoşkun ve Emin (2016), Suriyeli öğrencilerin hem yaşadıkları ağır tramvadan hem de farklı bir ülkede yaşamaya alışmak durumunda kalmalarından kaynaklı olarak ciddi uyum sorunları yaşadıklarını, ancak bu öğrenciler için asıl uyum sorununun devlet okullarında ortaya çıktığını bildirmektedir. Göktaş (2016) mülteci öğrencilerin kültürel iletişim farklılıklardan kaynaklanan sorunlarının neler olduğunu tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmada mülteci öğrencilerin önyargıda bulunulma, hoşgörüden yoksun bırakılma ve kendilerini ifade edememe gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Suriyeli öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kaldıkları ve bu durumun oluşmasında özellikle öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarının etkili olduğu belirtilmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Yapılan alanyazın incelemelerinde Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamalarında öğretmen tutumlarının önemli olduğu görülmüştür (Çoşkun ve Emin, 2016; Emin, 2016; Göktaş, 2016; Karaca ve Doğan, 2014; Seydi, 2014).

Alanyazında mülteci öğrenciler için geliştirilmiş çalışmalar (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017) tespit edilmekle birlikte, tüm kademelerdeki öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları için geliştirilmiş bir tutum ölçeği bulunamamıştır. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi için, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi gerekmektedir. Alanyazında bu amaçla geliştirilmiş bir ölçeğin bulunmaması var olan ihtiyacı arttırmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Büyüköztürk'e (2005) göre ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesidir. Bu çalışmanın araştırma grubunu; Ankara, Adana, İstanbul ve Maraş ilinin, Suriyeli öğrenci sayısı çok olan ilçelerinden seçilecek ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturacaktır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Suriyeli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutum (SÖYÖT) Ölçeği'nin deneme formu ve deneme formu üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizler sonucu elde edilen esas form kullanılacaktır. Suriyeli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilecek bu ölçeğin geliştirilme çalışmalarında Erkuş (2012) tarafından tanımlanan adımlar izlenecektir. Bu adımlara uygun olarak, alanyazın taraması yapılmış; Altındağ ilçesi Atam İlkokulun öğretmenlerinden oluşan 20 kişilik bir öğretmen grubuna, Suriyeli öğrencilere ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren bir kompozisyon yazdırılarak, Suriyeli öğrencilere yönelik öğretmen tutumunun alt boyutları belirlenmiştir.

Madde yazımı için Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve öğretmenlere yazdırılmış olan kompozisyonların çözümlenmesinden elde edilen ifadelerden yararlanılmıştır. Bunun sonucunda 47 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Maddelerin gözden geçirilmesi ve kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla taslak form, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş; üç uzmanın da uygun görmediği 12 madde ölçekten çıkarılmış, düzeltilmesi istenen 3 madde düzeltilmiştir. Deneme uygulamasından önce madde yazımı için kompozisyon çalışmasının yapıldığı 15 öğretmen üzerinde bir ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamayla, öğretmenlerin anlamakta güçlük çektikleri ifadeler olup olmadığı yoklanmış ve ölçeğin ortalama uygulama süresi 15 dakika olarak belirlenmiştir. Deneme uygulaması çalışma grubunda belirtilen okullardaki toplam 175 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Ön deneme uygulamasından elde edilen form ile 875 öğretmenle esas uygulama yapılacaktır.

SÖYÖT Ölçeği'nde yer alan maddeler, tutumla ilişkili olup olmama ve tutum boyutu üzerinde değişik dereceleri birbirinden ayırt edebilme özellikleri açısından incelenmiştir. Ölçekle ölçülmek istenen tutumu ölçmede, her maddenin ölçme gücünü belirlemek için Likert tarafından özgün olarak; Korelasyonlara dayalı analiz ve İç tutarlık ölçütüne (t-test) dayalı analiz olmak üzere iki ayrı "madde analizi" önerilmiştir (McIver ve Carmines 1982, s.24; akt. Tezbaşaran, 2008, s.29). Bu aşamada, ölçekte yer alan 35 maddenin ayırt edici geçerliğini tespit etmek ve maddelerin ölçülmek istenen tutumla ilişkisini belirlemek için madde-toplam puan korelasyonu incelenmiştir. SÖYÖT Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ön uygulama için yapılmış esas uygulama için de uygulanacaktır. SÖYÖT ölçeğinin iç tutarlılık anlamında güvenirlik kestirimi için Cronbach alfa katsayısı ön uygulama için yapılmış esas uygulama için de hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SÖYÖT Ölçeği geliştirmek için öncelikle ile ilgili alanyazından ve konu hakkında öğretmenler tarafından yazılan kompozisyonlardan madde havuzu oluşturulmuş, bu madde havuzundan seçilen maddelerden hazırlanan taslak ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda ölçek üzerinde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra, Suriyeli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumunu ölçmek için kullanılabilecek bir tutum ölçeğinin ilk deneme uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla analiz edilmiştir. Madde analizi sonucunda, ölçeğin maddelerinin ayırt edici oldukları görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için yapılan faktör analizi sonucunda, ölçek iki faktörlü olarak belirlenmiştir. Elde edilen faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ile belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.962 olarak bulunmuştur. Elde edilen form üzerinde daha büyük örneklem üzerinde yapılacak esas uygulamaya yönelik madde analizi sonucunda, ölçek maddelerinin ayırt edici olması beklenmektedir. Esas uygulamada Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki faktörlü yapıda olması; elde edilen faktör yapısını doğrulamak için yapılan DFA analizi sonucunda, iki faktörlü yapının doğrulanması ve ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının yüksek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, tutum ölçeği, öğretmen görüşleri, mülteci, ölçek geliştirme

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş.(2005).Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(2), 138-148.

Çoşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimde yol haritası. Fırsatlar ve zorluklar.* SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. Temel eğitim politikaları. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme 1:Temel Kavramlar ve İşlemler.* Ankara: Pegem Akademi.

Göktaş, P. (2016). Z kuşağındaki mülteci öğrencilerin kültürel iletişim farklılıklarının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma: Gürkan İmam Hatip Ortaokulu örneği. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-38.

Karaca, S. ve Doğan, U. (2014). *Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştayı sonuç raporu*. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi: Mersin.

Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Development of the attitude towards refugee students scale Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(2), 1045-1057.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri.* Genelge/2014/21.http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html adresinden 06.4.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Mülteciler Derneği (2022). https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi. adresinden 04.04. 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Gazete, R. (2014). TC Resmi Gazete.

https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/08/20140810.htm adresinden 04.04. 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310- 323.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.

Tezbaşaran, A.A. (2008). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu. (e kitap) https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu adresinden 04.04. 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu (2013). *Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadır kentler hakkında inceleme rapor-3.* http://docplayer.biz.tr/13080179-Ulkemize-siginan-suriye-vatandaslarinin-barindiklari-cadirkentler-hakkinda-inceleme-raporu-3.html adresinden 06.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Pandemi Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Yetkinliklerini ve Görüşlerini Ele Alan Araştırmaların İncelenmesi.

Nagihan Öztürk — MEB

Münevver İlgun Dibek — Ted Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 salgını ile birlikte birçok ülkede okullar kapatılmış ve uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir(Can, 2020). Uzaktan eğitim sistemi içerisinde en önem verilmesi gereken konulardan biri de ölçme ve değerlendirme olmuştur. Ani bir şekilde meydana gelen bu salgın süreciyle, uygulanan uzaktan eğitim etkinliklerinde öğrenci başarısının doğru bir şekilde değerlendirilmesi başta öğrenci olmak üzere tüm eğitim paydaşlarını yakından ilgilendirmektedir. Çünkü bir sürecin değerlendirilmesi, o süreci paylaşan ve süreçten yararlanacak olan her bir kişiye olumlu veya olumsuz dönütler sağlayacaktır(Aydın, 2005; akt Baran ve Sadık, 2021). Bu dönütler neticesinde süreci yeniden yapılandırma da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin deneyimsizliği, öğrencilerin adapte olma sorunları ve öğrenci başarılarının nasıl belirleneceği konusundaki belirsizlikler yaşanan tedirginliği iyice artırmış ve de yaygınlaştırmıştır (Adıgüzel, 2020). Ulusal sınavlar dışında ders bazında önem teşkil eden sınavların yapılamaması öğretmenleri not verme konusunda endişeye, öğrenci ve velilerini de korkuya sürüklemiştir. Bu gerekçeler esas alınarak salgın sürecinde uzaktan eğitimde öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceği ile ilgili bazı çalışmalar literatürde yer almaktadır (Adıgüzel, 2020; Ayaz ve diğerleri, 2020). Bu çalışmalarda öğretmenlerin görüş, deneyim ve düşüncelerine yer verilerek iyileştirme ve geliştirme çabalarına gidilmiştir. Fakat özel olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Somut işlemler döneminde olan öğrenciler ileriki yaşamları için gerek duydukları temel bilgi ve becerileri ilkokulda öğrenmektedirler. Dolayısıyla bu temel bilgi ve becerileri ne düzeyde kazandıkları önem arz etmektedir. Burada da bu kazanım düzeyini, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri belirlemektedir (Kılıç, 2020). Süreç ağırlıklı ve gözleme dayanan ölçme değerlendirmenin esas alındığı ilkokullarda uzaktan eğitim süreci bu durumu oldukça zor ve yetersiz kılmaktadır. Tüm bu gerekçelerle bu çalışmayla sınav sisteminin uygulanmadığı ilkokullarda, uzaktan eğitimle birliktesınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanında yaşadıkları sıkıntıları ve eksiklikleri baz alarak onlarınyetkinliklerini ve görüşlerini ortaya koyan çalışmaları incelemek esas alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında incelenecek çalışmalarda irdelenen araştırma soruları şu şekildedir:

1. Çalışmaların yapılma gerekçeleri nelerdir?
2. Çalışmalarda hangi araştırma modelleri/desenleri kullanılmıştır?
3. Çalışmalarda kullanılan örneklemin/çalışma grubunun özellikleri nelerdir?
4. Çalışmalarda hangi veri toplama araçları/teknikleri kullanılmıştır?
5. Çalışmalarda hangi veri analiz yöntemleri/teknikleri kullanılmıştır?
6. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'de Covid-19 pandemi döneminde ve sonrasında Google Akademik'te yayımlanan çalışmaların belirli kriterlere göre incelenmesini esas alan bir doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan olgu veya olgular ile ilgili bilgilere yer veren yazılı araçların analizidir (Yıldız ve diğerleri, 2009). Doküman analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu doğrultuda incelenen çalışmalarda, uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıklarını ve görüşlerini ele alan tüm makale ve tezler araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi sayesinde toplanan bilgileri kavramsallaştırmak ve bunları alt başlıklar halinde kategorilendirmek esas alınmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Google Akademik'tepandemi dönemi ve sonrasında yayımlanan, sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmaları içermektedir. Bu çalışmaların (tez ve makale) seçiminde bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler şu şekildedir: (i) 2020 sonrasında yayımlanmış olması, (ii) çalışma grubunda sınıf öğretmenlerinin yer alması,ve (iii) içeriğinde ölçme ve değerlendirme konularına yer vermesidir. Bu bağlamda çalışmaların seçiminde ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalara ulaşmak için Google Akademik veri tabanı üzerinden "sınıf öğretmenliği" "uzaktan eğitim" "ölçme değerlendirme" anahtar kelimeleri ve bunların türevleri kullanılarak aramalar yapılmıştır. Çalışma grubunda sınıf öğretmeni olmayan, içeriğinde ölçme değerlendirme çalışmalarına yer vermeyen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Yapılan bu araştırmalar sonucunda 39 makale ve 1 tez çalışmasına ulaşılmıştır.Araştırma

içeriği güncel bir konu olduğundan veri tabanları sık sık kontrol edilmiş her yeni bulunan çalışma numaralandırılarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bir araya getirilen çalışmalar tek tek okunarak 1'den 40'a kadar numaralandırılmıştır. Okumalar sırasında örneklemi karşılamayan çalışmalar çıkarılarak yeniden numaralandırmalar yapılmıştır. Verilerin analizi sürecinde her bir çalışma; gerekçesi, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve sonuçlarına dikkat edilerek incelenmiştir. Veriler analiz edilirken her bir analiz boyutu altında alt kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerde toplanan araştırmalara ilişkin frekanslar belirlenmiştir.

Analiz aşamasında elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliği açısından tüm dokümanlar iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Her kategori altında oluşturulan alt kategoriler ikinci araştırmacı tarafından incelenerek daha genel temalar elde edilmiştir. Bu süreçte yapılan kodlamaların güvenirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen puanlayıcılar arası uyuşma yüzdesi hesaplanmıştır.



Puanlayıcılar arası uyuşma katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin, .90'dan yüksek olması kodlayıcılar arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).Uyuşma olmayan boyutlar ve çalışmalar için araştırmacılar tekrar kodlama yaparak ortak görüş birliğine varmışlardır. Böylelikle oluşturulan tablolara son şekli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalarda uzaktan eğitimi değerlendirmek ve iyileştirmek temel oluştururken çoğunlukla 0-50 arasında kişi sayısıyla çalışılmış ve veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği, veri analizinde de içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmaların çoğunluğunda ölçme değerlendirme yapmak amacıyla ödevlendirme kullanıldığı ama yetersiz etkileşim ve alt yapı problemleri yüzünden verimli sonuç alınamadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular alan yazındaki diğer araştırmalarla da (Batmaz ve diğerleri, 2021; Erbil ve diğerleri, 2021) desteklenmektedir. Bu araştırma neticesinde önümüzdeki süreçlerde yeniden uzaktan eğitimle karşılaşma durumunda öncelikle öğretmen ve öğrencilerin teknolojik yetersizliklerinin ve eksikliklerinin karşılanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır(Bulut ve Susar Kırmızı, 2021; Yenerer, 2021). Bu durumu, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin artırılacağı ortamlar ve imkânlar takip etmektedir. Ayrıca yaşanan belirsizlikleri ortadan kaldırmak için ölçme değerlendirme alanında daha net ve uygulanabilir kararlar alınmalı. Bu konuda özellikle yeni ve güncel çalışmalar yapılmalıdır. Ölçme değerlendirme üzerine araçlar geliştirilerek bu araçların hizmetiçi eğitimlerle uygulayıcı konumda olacak tüm öğretmenlere eksiksiz bir şekilde tanıtılması önerilmektedir. Şehir merkezinde, özel okulda, köyde fark etmeksizin her öğrenciye fırsat eşitliği sunularak aldıkları eğitimin değerlendirilmesi sağlanmalıdır. Böylelikle elde edilecek daha güvenilir bilgilerle geleceğimizin teminatı olan çocuklarımız dâhil tüm eğitim paydaşlarına da daha sağlam temeller oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmenliği, ölçme ve değerlendirme, uzaktan eğitim

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2020). Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Ve Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 49*(1), 253-271.doi: 10.37669/milliegitim.781998

Baran, A.,& Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 813-854. https://doi.org/10.19171/uefad.882291

Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. ve Kılıç, A. (2021). Covid-19 Salgın Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(3), 1665-1677.

Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 7*(4), 1-30. https://doi.org/10.51948/auad.960960

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.

Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *TurkishStudies - Education, 16*(3), 1473-1493. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745

Gök, B., Baş, Ö., ve Ayaz, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin E-Portfolyo Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 1085-1104. https://dx.doi.org/ 10.17679/inuefd.742503

Kılıç, M. Y. (2020). İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Asya Studies-Academic SocialStudies / Akademik Sosyal Araştırmalar,* Year: 4, Number: 14, Winter, p. 31-50. https://doi.org/10.31455/asya.707609

Miles, M. B.,&Huberman, A. M. (1994). *Qualitativedataanalysis: An expandedsourcebook.*Sage.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.*Epsilon Yayınları.

Yenerer, T. (2021). *Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tahtasına Yazdıkları Yazıların Okunaklılık Bakımından Öğrencilere Model Olmadaki Uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2).

Examining the importance of student-level variables in predicting computational thinking skills by country with artificial neural networks: ICILS 2018

Ahmet Salih Şimşek

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Research shows that computational thinking is an extremely valuable skill that is attracting increasing interest from researchers in computational education as well as computer scientists (Mohaghegh & McCauley, 2016, Tabesh, 2017). Over the past decade, CT has become a very hot topic in educational research and practice (Shute, Sun & Asbell-Clarke, 2017, Tulowitzki, Gerick, & Eickelmann, 2022). In this context, the Computer and Information Literacy Study (ICILS) program was developed and the computational thinking skills of approximately 49 thousand students from 13 countries were assessed in the ICILS 2018 application (Fraillon et al., 2020). Examination of the data collected in the study reveals that it includes more than 500 variables, including student background variables. This study identified student-level variables that can be used to predict computational thinking skills.

Yöntem

The ICILS 2018 student dataset was used for the study. The importance of student-level variables in classifying students' computational thinking skills was investigated using the multilayer artificial neural network analysis method. The obtained classification tables and the results of the materiality analysis are presented by comparing them by country.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It was found that the percentage of correct classification for the classifications made with 26 student-level variables as independent variables varied from 55% to 67% depending on the country. For the classifications made for the three levels of computational thinking, it was found that a higher correct classification was obtained for the middle level than for the other categories. "Age of the student", "ICT self-efficacy in using general applications" "Use of ICT for social communication", "Use of ICT for study purposes", "highest ISEI of parents", "National index of socioeconomic background", and "Use of subject applications in class" were the most important variables in order of importance in the classifications. The results were interpreted by comparing them by country.

Anahtar Kelimeler: computational thinking, neural networks, classification, prediction, ICILS 2018

Kaynakça

Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. Educational Research Review, 22, 142–158. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003

Tabesh, Y. (2017). Computational Thinking: A 21st Century Skill. Olympiads in Informayics, 11(2), 65–70. https://doi.org/10.15388/ioi.2017.special.10

Mohaghegh, D. M., & McCauley, M. (2016). Computational thinking: The skill set of the 21st century. International Journal of Computer Science and Information Technologies, 7 (3). https://ijcsit.com/docs/Volume%207/vol7issue3/ijcsit20160703104.pdf

Tulowitzki, P., Gerick, J., & Eickelmann, B. (2022). The role of ICT for school leadership and management activities: an international comparison. International Journal of Educational Management, 36(2), 133–151. https://doi.org/10.1108/ijem-06-2021-0251

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). ICILS 2018 Technical Report. IEA: Amsterdam. https://www.iea.nl/publications/technical-reports/icils-2018-technical-report

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği'nin iki faktör (bifactor) modele göre incelenmesi

Fulya Barış Pekmezci

Yozgat Bozok Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Positive and Negative Affect Scale-PANAS), Watson vd. (1988) tarafından geliştirilmiş olup olumlu ve olumsuz özellikleri ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. PANAS birbirine dik (orthogonal) yani ilişkisiz iki faktörden oluşmaktadır. Pozitif duyguları ölçen faktörü PANAS-PA (positive affect), negatif duyguları ölçen faktörü ise PANAS-NA (negative affect) olarak adlandırılmakta olup her faktörde 10 madde bulunmaktadır. PANAS'ın orijinal versiyonu beşli Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Geliştirildiği zamandan bu yana PANAS sıklıkla klinik ve klinik olmayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Flores-Kanter vd., 2019; Rush ve Hofer, 2014).

Alan yazın incelemesi yapıldığından PANAS'ın faktör yapısının belirlendiği çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde PANAS'ın faktör yapısına ilişkin farklı bulgu ve görüşlerin olduğu belirlenmiştir (Huebner ve Dew, 1995; Killgore, 2000; Leue ve Beauducel, 2011; Mihić vd., 2014; Nolla vd., 2014; Ortuño-Sierra vd., 2015; Pires vd., 2013; Seib-Pfeifer vd., 2017; Vera-Villarroel vd., 2017). Ayrıca alan yazındaki bu çalışmalardan yalnızca birinde (Zampetakis vd., 2015) PANAS-NA boyutundaki maddelerin ters kodlandığı görülmüştür. Bu çalışmada ise sadece maddeler dereceli puanlamaya uygun olarak kestirilmiş iki faktör (bifactor) modele ilişkin bir kestirim yapılmamıştır. Ters kodlama yapılmayan çalışmalardan iki faktör modele göre kestirim yapılanlarda (Leue ve Beauducel, 2011; Seib-Pfeifer vd., 2017) ise NA boyutuna ilişkin maddelerin genel faktör (Affective Polarity- Duygusal Kutuplaşma) ile olan ilişkisinde negatif yol (path) katsayıları elde edildiği görülmüştür. Bu durum iki faktör (bifactor) modelin veriye madde düzeyinde uyum sağlamadığı ya da ters kodlanmamasından kaynaklanan bir negatif kestirim olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca Brown ve Marshall (2001) ve Zampetakis vd., (2015) de maddelerin ters kodlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmada PANAS ölçeğine ait negatif boyutun ters kodlanarak iki faktör (bifactor) modele ilişkin madde parametrelerinin özellikle ayırt edicilik katsayılarının ve model-veri uyumunun yeniden incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde bir araştırmadır.

Örneklem

Bu araştırma kapsamında veriler Sosyal Bilimler için Hollanda Boylamsal İnternet Araştırmaları (Dutch Longitudinal Internet Studies for the Social Sciences-LISS) panelinden (www.lissdata.nl) elde edilmiştir. Her ay, LISS panel ekibi toplamda 15-30 dakika süren ölçek ve anketlerden oluşan çalışmalarını gönüllü adaylara uygulamaktadırlar. Bu araştırmanın verileri LISS Çekirdek Kişilik Araştırması Dalga 13'den (LISS Core Study of Personality Wave 13) elde edilmiştir. PANAS'ın orijinal formu beşli Likert formunda olup LISS çalışmalarında yedili Likert derecelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi kayıp veriler ve uç değerlerin temizlenmesi sonucunda 705 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

PANAS'dan elde edilen veriler madde tepki kuramı modellerinden olan iki faktör (bifactor) modele uygun kestirilmiştir. Maddelerin kalbirasyonun aşamalı yanıt modeline (graded response model) göre yapılmıştır. Verilerin analizinde RStudio kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, Yorum ve Tartışmaİki faktör (bifactor) modele ilişkin yapılan analizler sonucunda, model-veri uyumunun ( =0.068; TLI= 0.943; CFI= 0.962; SRMR=0.076) sağlandığı gözlemlenmiştir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler ve Bonett, 1980; Browne ve Cudeck, 1993). Madde ayırt edicilikleri incelendiğinde ise sadece madde-3 (Excited) hariç diğer maddelerin hepsinin genel faktördeki ayırt edicilik katsayılarının pozitif olduğu görülmüştür. Madde-3 için

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından bir uzman ile ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar, Hollanda örnekleminden kaynaklı olumsuz gibi algılanmış olabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte madde-3 hakkında detaylı yorum yapılabilmesi için PANAS üzerinde yanlılık analizlerinin yapılması gerekmektedir. İlerideki araştırmalarda PANAS ölçek maddeleri yanlılık açısından incelenmesi üzerine odaklanılabilir.

Anahtar Kelimeler: PANAS, iki faktör (bifactor) model

Kaynakça

Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing,* 13(2), 139-161.

Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures.*Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage

Flores-Kanter, P., García-Batista, Z., Moretti, L., & Medrano, L. (2019). Towards an Explanatory Model of Suicidal Ideation: The Effects of Cognitive Emotional Regulation Strategies, Affectivity and Hopelessness. *The Spanish Journal of Psychology, 22*, E43. doi:10.1017/sjp.2019.45

Leue, A., & Beauducel, A. (2011). The PANAS structure revisited: On the validity of a bifactor model in community and forensic samples. *Psychological Assessment,* 23(1), 215–225. https://doi.org/10.1037/a0021400

Mihić, L., Novović, Z., Čolović, P., & Smederevac, S. (2014). Serbian adaptation of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Its facets and second-order structure. *Psihologija, 47*(4), 393–414

Rush, J., & Hofer, S. M. (2014). Differences in within- and between-person factor structure of positive and negative affect: Analysis of two intensive measurement studies using multilevel structural equation modeling. *Psychological Assessment,* 26(2), 462–473. https://doi.org/10.1037/a0035666

Seib-Pfeifer, L.-E., Pugnaghi, G., Beauducel, A., & Leue, A. (2017). On the replication of factor structures of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Personality and Individual Differences,* 107, 201–207. https://doi.org/10.1016/j. paid.2016.11.053.

Zampetakis L.A., Lerakis M., Kafetsios, K. ve Moustakis, V. (2015). Using item response theory to investigate the structure of anticipated affect: do self-reports about future affective reactions conform to typical or maximal models? *Frontiers in Psychology.* 6:1438. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01438

İlkokul Öğrencilerinin İşlem Becerilerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

Mehmet Fatih Öztürk — MEB

Çiğdem İş Güzel — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında bilginin ve teknolojinin hızlı gelişimi, toplumların sosyal yapısının değişip gelişmesine neden olmuş, eğitim sistemlerinin de bu değişime ayak uydurmasını zorunlu hale getirmiştir (Doruk, 2010). Her geçen yıl toplumun, eğitim dünyasından öğrencilerin okulu bitirip çalışma yaşamına atıldıklarında sahip olmaları gereken becerilerle ilgili beklentilerini de değiştirmektedir (Doruk, 2010). Eğitim dünyasında da bu gelişmeye paralel olarak önemli değişimler yaşanmış, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda matematiğin ve matematik eğitiminin de belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden ele alınması ve tanımlanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Önal, 2017). Matematik eğitimi açısından bakıldığında günlük hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, doğru dört işlem hesaplamaları yapabilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, ekip çalışması yapabilen, matematiğe karşı öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutumlar geliştiren bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Etkili bir matematik öğretimi yapabilmek için, bazı temel kavramlara yönelik yetkinliğin öğrenciler tarafından eksiksiz bir şekilde kazanılmış olması oldukça önemlidir (Önal, 2017). İlkokul seviyesinde öğrencilere yeterli kavramsal bilginin yanında işlem becerisinin de kazandırılması amaçlanmaktadır. Matematikte kaç tür işlemin olduğuyla ilgili farklı görüşlerin varlığından bahsedilse de günümüzde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri dört işlem olarak genel kabul görmektedir (Ertekin vd., 2020). Dört işlem ile ilgili bilgi ve becerilerin kazanılması, "işlem" kavramının anlaşılmasına bağlıdır. Türk Dil Kurumu (2019) işlem kavramını, sayıları karşı karşıya getirip belirli birtakım kurallara uygun olarak birbiri üzerine etkilendirme yöntemi olarak tanımlarken, Baykul (2021) ise belli bir kurala göre bir yapının iki elemanından üçüncü bir eleman elde etme süreci olarak tanımlamaktadır. İşlem kavramı, gerek disiplin içi gerekse disiplinler arası birçok konunun temelini oluşturduğu için öğrencilerin anlamlı bir şekilde öğrenmeleri gerekliliği farklı öğretim programlarında vurgulanmaktadır (MEB, 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; National Mathematics Advisory Panel [NMAP], 2008). İşlem kavramının okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretime kadar öğretim programlarında yer alması, bu kavramın önemini ortaya koymaktadır (Ertekin vd., 2020).

Dört işlem becerisi, matematik okur-yazarlığı açısından da önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. İnsanların günlük yaşamını devam ettirmeleri, işlem becerilerinde yetkin olmayı gerektirmektedir. Bunun sebebi günlük yaşamımızda duyduğumuz ihtiyaçlarla açıklanabilir. Aritmetik işlemleri günlük hayatımızda; marketten aldıklarımızın ödemesini yaparken, para üstünü hesaplarken, bir yerin alanını veya çevresini bulurken, bir miktar çokluğu kişiler arasında paylaştırırken kullanırız. Bu alandaki öğrenmeler, çocukların işlem hissini geliştirmelerinin yanında bu sayede dört işlemi birbiriyle ve gerçek dünya ile ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktadır (Van de Walle vd., 2014). Günümüz dünyasında işlem becerisi; sadece işlemleri mekanik olarak yapmada değil, akıl yürütme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde ve matematiği anlamada bir enstrüman olarak görülmektedir (Önal, 2017). Bu durum, işlemlerin anlamlarının ve algoritmalarının kavranmasını, zihinsel olarak doğru ve hızlı işlem yapma becerisinin gelişmesini mümkün kılar (Baykul, 2021).

Matematik öğretiminde hemen hemen tüm konular için bir ön koşul olarak değerlendirilen işlem becerilerin incelendiği çok sayıda çalışma olduğu halde ilkokula devam eden öğrencilerin işlem becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeklerin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin işlem becerilerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin işlem becerilerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde ilinin Merkez ilçesine bağlı üç ilkokulda öğrenim gören 124 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %52'si kız öğrencilerden, %48'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

İşlem becerileri ölçeği, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin işlem becerilerini belirlemek amacıyla ilgili alanyazından yararlanılarak geliştirilmiştir. Bu amaç için öğrencilerin işlem becerilerini ölçecek, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme

boyutlarını içeren 10 sorudan oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması sürecine öncelikle üçüncü sınıf müfredatına göre güz döneminde işlenecek konularla ilgili kazanımların belirlenmesi ile başlanmıştır. Farklı yayınların üçüncü sınıf ders kitapları, soru bankaları, internet üzerinden ulaşılabilen eğitim ve öğrenme platformları detaylı olarak incelenmiş ve belirlenen kazanımları kapsayacak türde özgün soru havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında ilkokul matematik eğitiminde uzman beş araştırmacı ve üçüncü sınıf okutmakta olan üç sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak çalışma kapsamına alınacak sorulara karar verilmiştir. Geliştirilen testin geçerliliğini belirlemek amacıyla konu alanı uzmanları ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini test edilmek amacıyla kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliği uzman görüşlerine yer verilerek açıklanmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin yapılan analizlerde faktör analizi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizinden ve oluşan faktör yapısının doğruluğunu tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa değeri hesaplanarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini belirlemek amacıyla SPSS ve LISREL programları kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısıyla toplam varyansın %65'ini açıklayabildiğini göstermiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan testlerde KMO değeri .83 ve Bartlett Sphericity değeri 283.487 olduğu görülmüştür ($p<.05$). Model uyumu için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA değeri .06, S-RMR değeri .052, GFI değeri .95, AGFI değeri .88, CFI değeri .99, NFI değeri .96 olarak elde edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğuna yönelik bilgiler vermektedir. Bu doğrultuda ilkokul öğrencilerinin işlem becerilerini belirlemede kullanılacak 10 soruluk bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşlem becerisi, dört işlem, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Baykul, Y. (2021). *İlkokulda matematik öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doruk, B. K. (2010). *Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ertekin, E., & Ünlü, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya etkinlik örnekleriyle: Sayıların öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

NCTM. (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

NMAP. (2008). *Foundations for success: The final report of the national mathematics advisory panel.* Washington DC, USA.

Önal, H. (2017). *İlkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde dört işlem ile ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TDK. (2019). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim.* (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları: Okulların Sosyoekonomik Durumunu İnceleyen Karma Bir Çalışma

Meltem Deniz Demir MEB

Salih Gücen MEB

Rumeysa Ekiz Kuzucu MEB

ÖZET

Problem Durumu

Yakın zamanda bilgi, teknoloji ve imkanlar çerçevesinde ortaya çıkan ihtiyaçların da değişmesiyle tüm alanlarda yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir (Evrekli vd., 2014). Bu yeni yaklaşımların geliştirildiği alanlardan biri ise eğitimdir (Akınoğlu, 2005). 2005 -2006 eğitim öğretim yıllında yapılan değişikliklerden bir tanesi de bireylerin zihinsel süreçleri kullanarak önceki bilgilerin yeni bilgilerle sağlamlaştırıldığı yapılandırmacı yaklaşımdır Yapılandırmacı yaklaşımın içeriği bireyin öğrendiklerini işlemesi ve yapılandırmasına dayanır (Demirkol ve Kılıç, 2020). Kanatlı'ya (2008) göre eğitim alanındaki yaklaşımlar öğretim programı, ölçme ve değerlendirme teknikleri gibi birçok alanı da etkiler. Yapılandırmacı yaklaşım ile bilginin değerlendirme süreci önemli bir olgu haline gelmiştir. (Abdul-Kareem vd., 2014) öğrencilerin performanslarını değerlendirmenin öğretmenlerde gerekli olan en temel beceri olduğunu belirtirken Stiggins'e (1999) göre öğretmenlerim değerlendirme becerileri için eğitim almalarının gerektiğini belirtmiştir. Çünkü ölçme ve değerlendirme sürecinin plan ve programı öğretmenin sorumluluğu altındadır (Özenç, 2013, s.4). Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili çalışmalarda öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme konusunda kaygı yaşadıkları saptanmıştır (Bal, 2013; Bayrakdar Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013). Bu kaygı öğretmenlerin yeni yaklaşımla ilişkili alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanamaması ile ilişkili olabilir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi aktif olarak kullanmasında büyük bir etken ise öğretmenlerin tutumudur. Watt'a (2005) göre öğretmenler alternatif ölçme değerlendirmenin kullanmama sebepleri ise kullanım zorluğudur. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan öğretmenlerin halen geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını benimsedikleri söylenilebilir (Erdal, 2007). Bu durumun birçok sebebi olabilir. Yapılan çalışmalara göre alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımın olumsuzlukları zamanın yetersiz olması (Tabak, 2007), sınıf mevcudunun fazla olması (Kanatlı,2008), ailenin bilinçsiz olması (Çiftçi, 2010; Yaman, 2011), hizmet içi eğitim yetersizliği (Acar, 2008; Okur, 2008), maddi imkanların yetersizliği (Kaymakçı ve Arslan, 2009) gibi birçok faktör olduğunu belirlemişlerdir.

Bu araştırmanın amacı ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının görev yapılan okulların merkeze olan uzakları, okulun sahip olduğu teknolojik aletler, sınıfların mevcudu, öğretmen sayısı, öğrencilerin maddi imkanları gibi okulların ve çevrenin sahip olduğu sosyoekonomik durumlar ile ilişkisini incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu çevre şartları ile alternatif ölçme ve değerlendirmenin öğrenme sürecini destekleme, kullanılan yöntemlerin sınırlılıkları ve öğretim sürecini destekleme tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konulacaktır.

Yöntem

Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde iki veya daha fazla analiz yada veri toplama yollarının araştırmalarda kullanılmasını karma yöntem olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalarda hem nicel hem de nitel verilerin kullanılması oldukça yaygındır. Nitel yöntem kullanılarak elde edilecek olan veriler araştırmanın ana problemini detaylı irdelemeye olanak sağlar. Karma yöntemin kullanılmasının sebebi ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının altında yatan sosyoekonomik sebepleri ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen ve 2021- 2022 yıllarında milli eğitim bakanlığı bünyesindeki Şanlıurfa ilindeki öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği (AÖDT) yardımı ile toplanmıştır. Alternatif Ölçme Değerlendirme Ölçeği (Göktaş, İzci ve Şad, 2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5'li likert tipinde 15 madde ve 3 boyuttan oluşturulmuştur. Bu boyutlar öğrenme sürecini destekleme, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin sınırlılıkları ve öğretim sürecini desteklemedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları belirlenecek olup bu tutumların altında yatan sebepler incelenecektir. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının belirlenmesinin ardından bu tutumların okulun ve çevrenin sosyoekonomik sebeplere bağlı olup olmadığı incelenecektir. Sonuç olarak araştırmada hem Şanlıurfa ilindeki okulların sosyoekonomik düzeyleri de belirlenecek olup hem de nispeten dezavantajlı bölge olarak adlandırılan bölgelerdeki öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakılıp gelecek araştırmalar için kaynak olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak olan araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin sosyoekonomik düzeyleri düşük olan okullarda tutumları ile sosyoekonomik düzeyleri nispeten yüksek olan okullarda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunması planlanmaktadır. Bu farklıkların sebepleri okulların il/ilçe merkezlerine uzaklığı, okulun maddi imkanları, teknolojik aletlerin kullanılma sıklığı veya olup olmaması gibi farklı değişkenlerin sebep olması düşünülmektedir. Ayrıca kullanılan ölçekteki alt boyutlarla da ilişkisine bakılacak olup alternatif ölçme ve değerlendirme yönteminin sınırlılıkları boyutunda anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması aynı zamanda öğretim sürecini destekleme ve öğrenim sürecini destekleme gibi olumlu maddeler bulunan bu boyutlarda öğretmenlerin görev yaptıkları okula göre anlamlı bir farklılık ortaya konulmaması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Alternatif ölçme ve değerlendirme, tutum, yapılandırmacı yaklaşım.

Kaynakça

Acar, T. (2008). Yeni ilköğretim matematik programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkinliği. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.*

Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(22), 31-46.

Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A., & Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL primary school teachers' attitudes, knowledge and skills in alternative assessment. *International Education Studies*, *7*(5), 68-84.

Arslan Sağlam, A., Kaymakçı Devecioğlu, Y., ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 1-12.

Bal, A. P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228907)

Bayraktar Çiftçi, Z., Akgün, L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 3*(1),1-21.

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, *9*(3), 934-951.

Demirkol, M., ve Kılıç, D. (2020). Web based module design and evaluation for the classroom teachers: Alternative assessment and evaluation tools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(Special Issue), 37-59.

Erdal, H. (2007). 2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206192)

Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. *Research methods in the social sciences*, *1*, 275-282.

İzci, E., Göktaş, Ö., ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 15(*2), 37-57.

Kanatlı, F. (2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Hatay.*

Okur, M. (2008). 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak*.

Ören, F. Ş., Ormancı, Ü., ve Evrekli, E. (2014). Öğretmen adaylarının tercih ettikleri alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara ilişkin öz-yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173). 101-116.

Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349958)

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational measurement: Issues and practice*, *18*(1), 23-27.

Tabak, R. (2007). İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme–öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla ili örneği). *Muğla Üniversitesi, Muğla.*

Watt, H. M. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational studies in mathematics*, *58*(1), 21-44.

Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlköğretim Online*, *10*(1), 244-256.

Çok Değişkenli Normallik Testleri Üzerine Bir İnceleme

İbrahim Uysal
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Abdullah Faruk Kılıç
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Açımlayıcı faktör analizi, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), diskriminant analizi, doğrulayıcı faktör analizi, kanonik korelasyon ve temel bileşenler analizi gibi çok değişkenli istatistiksel yöntemler çok değişkenli normallik varsayımına sahiptir. Ancak çok değişkenli istatistiksel yöntemler uygulanırken çok değişkenli normallik varsayımı incelenmeden testlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Çok değişkenli normallik testleri gerçekleştirilse bile testlerin farklı koşullar altında farklı performanslar sergilediği belirtilmektedir (Korkmaz vd., 2014). Bu durum düşünüldüğünde çok değişkenli normallikle ilgili doğru kararlar alabilmenin çok sayıda test arasından (Bowman-Foster testi, çok değişkenli Jarque-Bera testi, çok değişkenli Kolmogorov-Smirnov testi, çok değişkenli Shapiro-Francia testi, Doornik-Hansen'in çok değişkenli normallik testi, enerji testi, Henze-Zirkler testi, Kankainen-Taskinen-Oja çarpıklık ve basıklık testi, Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık testi, Mudholkar testi, Oliveira ve Ferreira çok değişkenli ki-kare normallik testi, Royston'un çok değişkenli normallik testi, Singh'in robust test istatistiği) uygun çok değişkenli normallik testini seçmekle mümkün olacağı belirtilebilir. Alpu ve Yuksek (2016) çok değişkenli normallik ile ilgili doğru karar alınmadığında uygulanan istatistiksel yöntemlerin hatalı olacağını belirtmektedir. Oppong ve Agbedra'ya göre (2016) çok değişkenli normallik sağlandığı halde 1. tip hata yaparak normalliği reddetmek parametrik olmayan test kullanarak istatistiksel gücün düşmesine yol açacaktır. Bu problem durumundan hareketle gerçekleştirilen mevcut çalışmada çok sayıda çok değişkenli normallik testi örneklem büyüklüğü, kategori sayısı, değişken sayısı ve dağılım açısından karşılaştırılmaktadır. Literatürde mevcut araştırmadaki koşullar altında nispeten yeni olarak değerlendirilebilecek çok değişkenli normallik testlerini, literatürde kullanılması önerilen çok değişkenlik normallik testleri ile karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın özgün değere sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmalarda çoğunlukla karşılaşılabilecek durumlar altında kullanılması gereken çok değişkenli normallik yöntemleri önermesi açısından mevcut çalışmanın önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırmada çok değişkenli normallik belirleme yöntemleri çeşitli koşullar altında karşılaştırıldığından bir Monte Carlo simülasyon çalışması yürütülmüştür. Araştırmanın simülasyon koşulları örneklem büyüklüğü (100, 250, 500 ve 1000 kişi), kategori sayısı (iki kategorili ve beş kategorili), değişken sayısı (10, 15, 20 ve 25) ve dağılımdır (sağa çarpık [-2.5], normal [0.0] ve sola çarpık [2.5]). Örneklem büyüklüğü 4 koşul, kategori sayısı 2 koşul, değişken sayısı 4 koşul ve çarpıklık 3 koşul olmak üzere toplam 96 koşul üzerinde çalışılmıştır. Her bir koşul için ise 100 replikasyon yapılmıştır.

Çok değişkenli normallik belirleme yöntemlerinden enerji, Fattorini'nin FA, Henze-Zirkler, Mardia'nın basıklık ve çarpıklık, Royston ve Zhou-Shao'nun testleri kullanılmıştır. Verilerin üretiminde *R* yazılımında (R Core Team, 2022) yer alan *lavaan* (Rosseel, 2012) paketi kullanılmıştır. Çok değişkenli normallik belirleme yöntemleri *MVN* (Korkmaz vd., 2014) ve *mvnormalTest* (Zhang vd., 2020) paketleri kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde 1. tip hata ve güç değerlerinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. tip hata ve güç açısından çok değişkenli normallik testlerinin karşılaştırıldığı bu çalışma sonucunda incelenen yöntemlerin (Enerji testi, Fattorini'nin FA testi, Henze-Zirkler Testi, Mardia'nın çarpıklık ve basıklık testi, Royston testi ve Zhou-Shao testi) tamamının gücü %100 olarak bulunmuştur. Diğer bir deyişle değişkenlerin çarpıklık katsayısı -2.5 ya da 2.5 olduğunda yöntemlerin tümü tüm simülasyon koşullarında veri setlerinin çok değişkenli normalliği sağlamadığını belirlemiştir. Birinci tip hata açısından ise Enerji testi, Fattorini'nin FA testi, Henze-Zirkler Testi, Royston testi ve Zhou-Shao testlerinin hata oranının %100 olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre anılan yöntemler çok değişkenli normal dağılan kategorik veri setlerini çok değişkenli normal dağılıma uygun bulmamıştır. Mardia'nın çarpıklık katsayısı ise özellikle 5 kategorili veri setlerinde %5'ten az 1. tip hataya sahiptir ve bu durum oldukça ilgi çekicidir. Kategori sayısı 2 olan simülasyon koşullarında değişken sayısının artması 1. tip hata oranını yükseltmekte ve 25 değişkenden oluşan koşulda %100'e çıkarmaktadır. Mardia'nın basıklık katsayı, Mardia'nın çarpıklık katsayısı kadar iyi bir performans sergilemese de özellikle 5 kategorili veri setlerinde %75 civarında 1. tip hataya sahip olduğu gözlenmiştir. Çalışma

sonucunda incelenen simülasyon koşulları altında çok değişkenli normallik belirlenirken Mardia'nın çarpıklık katsayısının kullanılması araştırmacılara önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çok değişkenli normallik, Enerji testi, Fattorini'nin FA testi, Henze-Zirkler testi, Mardia'nın çarpıklık ve basıklık testi, Royston testi, Zhou-Shao'nun testi

Kaynakça

Alpu, O. & Yuksek, D. (2016). Comparison of some multivariate normality tests: A simulation study. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 3*(12), 73-85. https://doi.org/10.21833/ijaas.2016.12.011

Korkmaz, S., Goksuluk, D. & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal, 6*(2), 151-162. https://cran.r-project.org/package=MVN

Oppong, F. B. & Agbedra, S. Y. (2016). Assessing univariate and multivariate normality: A guide for non-statisticians. *Mathematical Theory and Modeling, 6*, 26-33.

R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing* (versiyon 4.1.3) [Bilgisayar yazılımı]. https://www. R-project.org

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1-36. https://doi.org/ 10.18637/jss.v048.i02

Zhang, Y., Zhou, M. & Shao, Y. (2020). *mvnormalTest: Powerful tests for multivariate normality* (versiyon 1.0.0) [Bilgisayar yazılımı]. https://CRAN.R-project.org/package=mvnormalTest

Maskenin Arkasındaki Duygular: Cinsiyet Ve Aksesuarların Duygu Tanıma Üzerindeki Etkileri

Deniz Tokgöz — Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Hasan Deniz Baran — Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Emine İnan — Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yüz ifadelerini tanımanın günlük yaşantımızdaki ilişkilerde önemli bir rolü vardır ve pandemiyle birlikte hayatımıza giren bazı uygulamaların kişilerarası ilişkilerde yadsınamaz bir etkiye sahip olması bu konunun farklı açılardan incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Medikal maskelerin hayatımızdaki rolünün arttığı pandemi döneminde mevcut çalışma, aksesuar kullanımının duygu tanıma üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını görmekti. Çalışmanın temelinde önceki çalışmalarda öne sürülen kadın ve erkeklerde yüz ifadesi tanıma kavramının farklı çalışması bulunmaktadır. Kadınların göz çevresini gözlemledikleri, erkeklerin ise bir kişinin ifade ettiği duyguyu yakalamak için burun ve ağız bölgesine odaklandığı bulunmuştur (Vassallo vd., 2009). Bu bağlamda maskelerin yanı sıra, gözlük de etkisi incelenen bir aksesuar olmuştur. Aynı zamanda, yapılan araştırmalar, COVID-19'un genç yetişkinlerdeki olumlu duygulanım üzerinde zararlı bir etkisi olduğunu göstermiştir (İnan ve Alibwaini, 2020; Wang vd., 2020). Karantina endişesi nedeniyle insanların kaygı ve olumsuz duygulanım düzeyleri de yükselmiştir (Goodwin vd., 2020). Çok yakın zamanda yapılan başka bir araştırma, pandemi nedeniyle değişen yaşam memnuniyeti ve refahının hem zihinsel hem de fiziksel sağlık üzerinde öngörücü bir rolü olduğunu göstermiştir (Chen vd., 2020). Duygudurum ve yaşam douyumunun duygu tanıma üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gösterilmiştir (Abbruzzese vd., 2019; Coupland vd.., 2004). Bu bağlamlarda, bu çalışmanın amaçları yüz ifadelerini tanımada aksesuarların ne derecede etkili olduğunu araştırırken farklı aksesuarların etkilerinin nasıl değiştiği ve bunların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek; cinsiyetler arasında olumsuz duygulanım, olumlu duygulanım ve yaşam doyumu açısından farklılık olup olmadığını ve bu değişkenlerin duygu tanıma doğruluğu ile ilişkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

Yöntem

Çalışmanın örneklemi yaşları 18 ile 24 arasında değişen, 75'i kadın 75'i erkek 150 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada altı temel duyguya (öfke, iğrenme, korku, mutluluk, üzüntü, şaşırma) ait yüz ifadelerine karşılık gelen fotoğraflar, katılımcıların duygu tanıma performanslarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Her bir duygusal yüz ifadesi için fotoğrafların üç farklı varyasyonu vardır (cerrahi maskeli, güneş gözlüklü, aksesuarsız). Ayrıca her bir koşul için hem bir erkek hem de bir kadın model fotoğraflanmıştır. Her bir katılımcıya toplamda 36 (6x3x2) fotoğraf gösterilmiştir. Katılımcılardan istenen bu fotoğrafların hangi duyguya ait olduklarını bulmalarıdır. Fotoğraflar katılımcılara rastgele bir sırayla sunulmuştur. Sonrasında katılımcılara Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Gençöz, 2000), Yaşam Doyumu Ölçeği (İmamoğlu, 2004) ve demografik form sunuldu.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçları aksesuarların duygu tanıma performansı üzerinde anlamlı bir olumsuz etkisi olduğunu ve yüzün farklı bölümlerini kapatan aksesuarların farklı derecelerde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Post hoc analizi sonuçlarına göre, ağız ve çevresini kapatan cerrahi maske katılımcıların duygu tanıma performansını göz ve çevresini kapatan güneş gözlüğüne göre anlamlı bir şekilde daha olumsuz etkilemiştir. Katılımcıların performansları, her iki aksesuar koşulunda da aksesuarsız duruma göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Ancak, cinisyet ve aksesuar değişkenleri, duygu tanıma performansı üzerinde anlamlı bir birleşik etkiye sahip değildir. Ayrıca, duygu tanıma performansı, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bunlara ek olarak, farklı aksesuar koşullarındaki duygu tanıma performansları ve toplam duygu tanıma performansı olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu ile anlamlı bir korelasyon göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygu Tanıma, Cinsiyet, Akseuarlar, Yüz İfadeleri, Temel Duygular

Kaynakça

Abbruzzese, L., Magnani, N., Robertson, I. H., & Mancuso, M. (2019). Age and gender differences in emotion recognition. *Frontiers in psychology, 10*(2371)

Chen, X., Zhang, S. X., Jahanshahi, A. A., Alvarez-Risco, A., Dai, H., Li, J., & Ibarra, V. G. (2020). Belief in a COVID-19 conspiracy theory as a predictor of mental health and well-being of health care workers in Ecuador: Cross-sectional survey study. *JMIR Public Health and Surveillance*, *6*(3). doi: 10.2196/20737.

Coupland, N. J., Sustrik, R. A., Ting, P., Li, D., Hartfeil, M., Singh, A. J., & Blair, R. J. (2004). Positive and negative affect differentially influence identification of facial emotions. *Depression and Anxiety*, *19*(1), 31–34. doi:10.1002/da.10136

Gençöz, T. (2000). Positive and Negative Affect Schedule: A study of validity and reliability. *Türk Psikoloji Dergisi.*

Goodwin, R., Hou, W. K., Sun, S., & Ben-Ezra, M. (2020). Quarantine, distress and interpersonal relationships during COVID-19. *General Psychiatry*, *33*(6), Article e100385. doi: 10.1136/gpsych-2020-100385

İmamoğlu, E. O. 2004. *Self-related correlates of well-being* [Unpublished data]. Ankara, Turkey: Middle East Technical University.

İnan, E. & Alibwaini, I. (2020). Pandemi döneminde iyi oluşu belirleyen faktörler. C. Ş. Çukur ve Ö. Yalçınkaya Alkar (Ed.) *Pandemi Psikolojisi* içinde (1. Baskı). Türkiye Klinikleri: Ankara.

Vassallo, S., Cooper, S. L., & Douglas, J. M. (2009). Visual scanning in the recognition of facial affect: Is there an observer sex difference? *Journal of Vision, 9*(3), 11–11. doi: 10.1167/9.3.11.

Wang, Y., Jing, X., Han, W., Jing, Y., & Xu, L. (2020). Positive and negative affect of university and college students during COVID-19 outbreak: a network-based survey. *International Journal of Public Health, 65*(8), 1437–1443. doi: 10.1007/s00038-020 01483-3

Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Duyarlık Düzeyi ve Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İsmail Yıldız — MEB

Rumeysa Ekiz Kuzucu — MEB

Meltem Deniz Demir — MEB

Derya Evran — Harran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kültür için, insanoğlunun tabiatın yaratıklarının üstüne yeni şeyler yaratması (Demirel ve Kaya, 2006), tabiatı kendi elleriyle değiştirmesi ve insanın sosyal, ahlaki, entelektüel, teknik yeteneklerini geliştirilmesi (Abadan, 1956) tanımı kullanılabilir. Hofstede vd. ise (2005) kültürü bir toplumu diğer toplumlardan ayıran ve her toplumun sahip olduğu kendine has zihinsel programlar bütünü olarak tanımlamıştır.

İki veya daha fazla kültürel ve etnik kimliğe sahip toplumların bir arada yaşaması ve toplumsal ilişkilerini düzenlemesi durumu (Parekh, 2002) ise çok kültürlülük olarak ifade edilmiştir. Çok kültürlülük toplumsal ilişkileri düzenlemesi boyutunda bireylerin sosyal yaşamlarını etkilemektedir. Çeşitli nedenlerden dolayı göçlerin artması ve siyasi alandaki gelişmeler, toplumda her yönden çok kültürlülüğün tartışılmasını beraberinde getirmiştir. İlk kez 1915 yılında Amerikalı filozof Horace Kallen tarafından öne sürülen çok kültürlü eğitim kavramı siyasi zeminde tartışılmaya başlanmıştır. (Aydın, 2013)

Çok kültürlü eğitim, tüm öğrencilerin cinsiyetleri, sosyal sınıfları, etnik, ırksal veya kültürel özellikleri ne olursa olsun eşit öğrenme fırsatına sahip olması için okulların yapısının düzenlenmesini hedefleyen eğitim reformu hareketi ve sürecidir (Banks, 2003; Gay, 1994). Yaşanan göçler ve toplumların bilgi toplumu olma yolunda attığı adımlar farklı din, dil, etnik kökene sahip insanların bir arada bulunduğu çok kültürlü eğitim kavramını beraberinde getirmiştir (Cirik, 2008).

Suriye'de 2011 yılında meydana gelen iç savaş sebebiyle milyonlarca kişi ülkesini terk ederek ve Türkiye, Lübnan ve Ürdün gibi komşu ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır (Alhawarin vd., 2021). Türkiye'ye sığınan Suriyeli çocukların eğitim ihtiyacının karşılanması, giderilmesi gereken temel sorunlardan biridir (Şeker ve Aslan, 2015). Bu öğrencilere yönelik amaçlanan öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi için, çok kültürlülük odaklı programlar oluşturulmalı ve amaçlara uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği (Taylor ve Sidhu, 2012) ifade edilmektedir.

Çok kültürlü eğitimin önemli bir parçası olan öğretmenler mülteci öğrencilere yönelik olumlu tutumlar sergilediğinde bireylerin farklılıklara karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olabilirler. Öğretmenlerin sergilemiş olduğu olumlu tutumlar sınıf ikliminde de etkili olacaktır (Yurdakul ve Tan, 2018). Özellikle Suriye olaylarından sonra giderek önem kazanan çok kültürlü eğitim sürecinde, öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere olumlu tutum sergilemeleri önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda yetiştirilen öğretmen adaylarının da farklı kültürlere yönelik tutumlarının iyi düzeyde olması beklenmektedir (Cırık, 2008). İlgili literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları (Ayten ve Köse, 2020), sınıf ve branş öğretmenlerinin mülteci öğrencilere karşın tutumları (Akman, 2020; Dolapcı ve Kavgacı, 2020; Kazu ve Deniz, 2019; Terzi vd., 2019) ve öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı tutumları (Palaz vd., 2019) incelenmiştir. Farklı örneklemlerle yapılan bu çalışmalarda mülteci öğrencilere yönelik iyi tutumlar sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde çok kültürlü eğitime duyarlık ölçek çalışması mevcut olmasına rağmen herhangi bir örneklemle çalışma yapılmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime duyarlık düzeyi ve Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime duyarlık düzeyi ve Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilecektir. Genel tarama modellinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli; iki ve daha fazla değişken birlikte değişim durumlarını belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2020).

Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim gören Eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evrenini ise Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi kolay örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kolay örnekleme, araştırmacılara veriye daha çabuk ulaşabilme ve ekonomiklik imkanı sağlamaktadır (Cohen vd., 2007).

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine demografik bilgi formuyla ulaşılacaktır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime duyarlık düzeyin belirlemek için Çevik vd.'nin (2016) geliştirmiş olduğu Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Duyarlılık Ölçeği kullanılacaktır. Ölçekteki 24 madde "Tutum", "Öğretim Süreci" ve "Bilgi" boyutlarında toplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.86, 0.88 ve 0.67 olarak raporlanmıştır. Öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek için ise Sağlam ve Kanbur'un (2017) geliştirdiği ve Terzi vd'nib., (2019) revize ettiği Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) kullanılacaktır. 24 maddeden oluşan ölçek "iletişim", "uyum" ve "yeterlik" alt boyutlarında toplanmıştır. Terzi vd., (2019) tarafından revize edilen MÖTÖ'nün tamamı için iç tutarlık Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,92, alt boyutlar için sırasıyla 0,90, 0,87 ve 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma verileri IBM SPSS Statistics Developer 21.0 (IBM Corp, 2012) programına yüklenmiş ve ölçme araçlarının her biri için elde edilen puanlarla ilgili ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler belirlenecektir. Test sonuçlarının birbiri ile olan ilişkisi ise Pearson korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır. İkili yapılan korelasyon testlerinde pozitif, negatif ve ilişkisiz olma durumu incelenerek anlamlı sonuçlar elde edilmeye çalışılacaktır. Verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları ile test edilecektir. Her bir ölçek puanının çeşitli değişkene göre farklılaşma durumunu belirlemek için ise T-testi ve Anova testleri kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Çevik vd.'nin (2016) geliştirmiş olduğu "Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Duyarlılık Ölçeği'nden" elde edilen toplam puana göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime duyarlık düzeyi ve Sağlam ve Kanbur'un (2017) geliştirdiği ve Terzi vd'nin., (2019) revize ettiği Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) toplam puanına göre öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime duyarlılık düzeylerinin öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve eğitim gördüğü bölüm değişkenlerine göre farklılaşma gösterdiği ve öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin ayrı ayrı olarak katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim gördüğü bölüm değişkenlerine göre farklılaşma gösterdiği sonucu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, Çok Kültürlülük, Öğretmen Adayları, Tutum

Kaynakça

Abadan, Y. (1956) "Kültür Mefhumu ve Değişimi", Yücel Mecmuası, 10, s.174.

Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çok kültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49,* 247-262.

Alhawarin, I., Assaad, R., Elsayed A. (2021); Migration Shocks and Housing: Short-Run Impact of the Syrian Refugee Crisis in Jordan. *Journal of Housing Economics, 53* (101761)

Aydın, H. (2013). Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları. Ankara: *Nobel Akademik Yay*.

Ayten, B. K., ve Köse, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *7*(14), 56-78.

Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 27-40.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York: Routledge.

Çevik, G. B., Yüce, S. G., ve Yavuz, G. (2016). Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Duyarlılık Ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(*3), 103-116.

Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2006). Eğitim bilimine giriş. İstanbul*: Pegema Yayıncılık*.

Dolapçı, E. ve Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Examining the relationships between teachers' perception of multicultural self-efficacy and their attitudes towards the Educational Policy Analysis and Strategic Research, V16, N2, 2021 © 2021INASE

Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. *Urban Monograph Series.*

Hofstede, G., Hofstede, G. J., ve Minkov, M. (2005). Cultures and organizations: Software of the mind (Vol. 2). New York: Mcgraw-hill.

IBM Corp. Released 2012. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0,* Armonk, NY, USA: IBM Corp

James A. Banks, "Multicultural Education: Characteristics and Goals," in Multicultural Education: Issues and Perspectives, 4th ed., ed. James A. Banks and Cherry A. *McGee Banks* (New York: Wiley, 2003).

Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 35. Baskı, Ankara: *Nobel Yayınları*, 2020

Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 1336-1368.

Palaz, T., Çepni, O., ve Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, *14*(3),1661-1684.

Parekh, B. (2002) ''Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori'',(çev:Bilge Tanrıseven), *Phoenix Yayınevi*, Ankara.

Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310-323.

Şeker, B. D. ve Aslan Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8*(1), 86-105.

Taylor, S., ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International journal of inclusive education*, *16*(1), 39-56.

Terzi, R., Göçen, A. ve Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği. *Sakarya University Journal of Education, 9*(3), 476-494.

Yurdakul, A., ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 46-58.

PISA 2018'de Türkiye'nin durumunun yorumlanması: Başarılı olan dezavantajlı öğrencileri, başarısız olan dezavantajlı öğrencilerden ayıran faktörler nelerdir?

Derya Evran
Harran Üniversitesi

Seval Ördek İnceoğlu
Harran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sosyoekonomik anlamda dezavantajlı öğrenciler ve onların daha avantajlı akranları arasındaki başarı farklılıkları, Türk Eğitim sisteminde tüm bölgelerinde mevcut bir sorun ve eğitim politikalarının da odak noktası olmaktadır. Akranlarına kıyasla daha az varlıklı geçmişe sahip öğrencilerin eğitim çıktılarındaki fark, okula başladıkları zaman belirgindir ve okul yılları ilerledikçe de artarak devam etmektedir (EEF, 2017). Farklı ülkelerdeki dezavantajlı öğrencilerin de akranlarına kıyasla özellikle İngilizce (anadil) ve Matematikte yeterli düzeyde bir başarıya sahip olmadan okulu bırakma olasılıklarının daha yüksek olduğu raporlanmıştır (Children's Commissioner 2019; EEF, 2017; Burn, 2015). Bu düzeyde hayata atılan gençlerin profesyonel mesleklerde de yeterince temsil edilmedikleri belirtilmiştir (Children's Commissioner 2019).

Elimizdeki bu verilere dayanarak, ülkemizdeki dezavantajlı öğrencileri nasıl destekleyebileceğimizi anlamak ve eğitim hayatları boyunca karşılarına çıkan engelleri belirleyerek aşmalarına ve ilerleyen hayatlarında da başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları araçların sağlanmasına dair, bu çalışma kapsamında PISA 2018 verilerinin incelenmesi ve yorumlanması yapılacaktır. Son dönemde, COVID-19'un dezavantajlı öğrencilerin eğitim başarısı üzerindeki olumsuz etkisini artırdığı da belirtildiği için Türkiye özelinde bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir (OECD, 2020).

Yöntem

2018 yılında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA) yaklaşık 80 ülke katılmıştır. PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanındaki yeterliliklerini değerlendirmekte ve hem öğrencilerden, hem öğretmenlerden hem de okul müdürlerinden gelen ölçekler aracılığıyla çok sayıda arka plan faktörü hakkında da veri toplamaktadır. Bu büyük ölçekli geniş perspektifli veri sayesinde öğrencilerin başarısı ile dezavantajlılık durumlarının belirlenmesi mümkün olmaktadır. Literatüre göre dezavantaj olarak belirtilen değişkenler odak alınarak başarısız öğrenciler kıyaslanabilir. İstatistiksel olarak kontrol edilen diğer değişkenler ile dezavantajlılığın öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini uluslararası bir perspektiften keşfetmenin yanı sıra Türkiye özelinde eğitim konusunda bir karşılaştırma yapılması planlanmaktadır. İstatistiksel analizlerde regresyon ve lojistik regresyon kullanılacaktır.

Bu rapor, üç soruyu yanıtlamak için PISA'da okuma, matematik ve fen performansına odaklanmaktadır:

1. Türkiye, dezavantajlı öğrencilerin okuma, matematik ve fen performanslarını desteklemede diğer ülkelerle karşılaştırıldığında hangi düzeydedir?

2. Dezavantajlı öğrenciler grubunda bulunmasına rağmen yüksek başarıya sahip öğrencilerin tutumları, dezavantajlı ve düşük performanslı öğrencilerden ve daha avantajlı geçmişlere sahip düşük performans gösteren öğrencilerden farklı mıdır?

3. Dezavantajlı öğrenciler hangi durumlarda daha iyi performans gösterme eğilimindedir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

OECD (2022)'de PISA teknik raporunda, diğer ülkelerle birlikte genel başarı durumlarına bakıldığında dezavantajlı öğrencilerin okuma ve matematikteki performanslarının 2018'de önceki PISA döngülerinden önemli ölçüde iyileştiği raporlanmıştır. Dezavantajlı öğrencilerin matematik ve okuma performanslarındaki düşük performansıyla mücadele etmek için uygulanan politikaların da bu sonuçları değerlendirmesine değinilmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin fen bilimlerindeki performansı, tüm ülkelerde zamanla neredeyse sabit kalırken, bazı ülkelerde düşüş göstermiştir. PISA 2018 sonuçları Türkiye'nin okuma alanında PISA 2012'deki seviyesine yaklaşabildiğini, matematik ve fen alanlarında ise 2012 seviyesinin üzerine çıkılabildiğini göstermektedir.

Anadolu ve fen liseleri daha önce olduğu gibi PISA 2018'de de başarılı bir eğim vardır. Ayrıca Türkiye'de eğitim becerilerinde alt yeterlilik düzeyinde yer alan öğrencilerin oranı ortalamadan yüksek olarak raporlanmıştır. Örneğin en

alt düzeyde yeterlilik gösteren (düzey 1 ve aşağısı) öğrencilerin oranı matematik okuryazarlığında yüzde 36,7; fen bilimlerinde yüzde 25,2; okuma becerilerinde ise yüzde 26,1 olarak gösterilmiştir (OECD, 2022).

Bu bağlamda dezavantajlı gruplar dahil edildiğinde verilerin benzer oranlar göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA 2018, uluslararası sınavlar, dezavantajlı öğrenciler

Kaynakça

Agasisti, A., Avvisati, F., Borgonovi, F. and Longobardi., S., 2018. Academic resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. [pdf] Available at: [Accessed 4 January 2021].

Andrade, J., 2016. Schools that work for everyone: measuring disadvantage. NFER bog, [blog] 15 December. Available at: Schools that work for everyone: measuring disadvantage [Accessed 5 January 2021].The Organisation for Economic Co-operation and

Development, 2020. The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020. [online] Available at: [Accessed 5 January 2021].

The Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020. The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020. [online] Available at: [Accessed 5 January 2021].

Piktes Projesi Kapsamında Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin EBA Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Rumeysa Ekiz Kuzucu — MEB

İsmail Yıldız — MEB

Ömer Şahin Aslan — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Avrupa Birliği finansmanıyla hayata geçirilen PİKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi) projesi geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların sosyal uyumlarına ve Türkiye'deki eğitim sistemine adaptasyonuna katkı sağlamayı amaçlamaktadır. 2016 Ekim ayında başlanan proje şu an 26 ilde sürmektedir ve 2022 Ekim sonuna kadar devam etmesi beklenmektedir (PIKTES, 2022). Eğitim zorlu şartlarda yaşayan çocukların hayatını normalleştirdiği gibi onlara gelecekte sahip olacakları mesleki bilgi ve becerileri kazandırması açısından önemlidir (Taştan & Çelik, 2017). Bu sebeple bu projede on binden fazla eğitmen görev almaktadır.

Eğitim girdi süreç ve çıktılardan oluşan açık bir sistemdir. Sistemin tüm basamaklarında aktif rol alan ve öğretimi şekillendiren öğretmenler bu sürecin en önemli parçasıdır. Öğretmenlerin eğitimdeki rolü gereği kendilerini sürekli yenilemeleri ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları gerekmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Covid-19 salgını ile birlikte uzaktan eğitim artık hayatımızın bir parçasıdır. Uzaktan eğitimin zaman ve mekan olarak esneklik sağlaması eğitimden alınan verimi de arttırmaktadır (Gürbüz, Kaya; 2002). Yüz yüze yapılan eğitimlerin uzaktan eğitime göre daha sınırlı olduğu bilinmektedir (Odabaş, 2003). Bu kapsamda 2012 yılında çalışmalarına başlanan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) platformu salgın döneminde hızlı bir şekilde tüm eğitim kademesinde aktif ve yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Suriyeli öğrencilerin eğitimleri de örgün eğitim alan tüm öğrenciler gibi EBA üzerinden devam ettirilmiştir.

EBA artık eğitim sistemize entegre olmuş bir yeniliktir, öğretmenlerin platformu aktif kullanması öğrencilerin gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Piktes projesi kapsamında Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin de diğer öğretmenler gibi EBA'yı aktif kullanmaları beklenmektedir. Bu araştırmada, Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin EBA kullanımına yönelik tutumlarının ölçülmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Tarama modeli, mevcut durumu var olduğu şekliyle gözlemleyip betimlemen çalışma biçimidir (Karasar, 2000). Tarama çeşidinden biri olan genel tarama modelinde ise evrenden belli bir örneklem alınarak çalışmanın gerçekleştirilmesidir (Karasar, 2000). Bu çalışmanın örneklem grubu Şanlıurfa'da PİKTES projesi kapsamında eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmada veriler Uğurlu ve Gürsoy tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği kullanarak elde edilecektir. Ölçek gereklilik ve uygulanabilirlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. 30 maddenin yer aldığı ölçek EBA'ya yönelik algıları belirlemeye yönelik 5'li likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ölçek öğretmenlere iletilecek Google Forms aracılığıyla dijital olarak iletilecek ve veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilecektir.

Araştırma kapsamında elde edilecek verilerle değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanarak ölçek toplam puanı ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı Piktes projesi kapsamında Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin EBA kullanımına yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri belirlemektir. Tarama modeliyle elde edilecek veriler üzerinden öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdem yılı, aldıkları hizmet içi eğitimler gibi değişkenlerin EBA kullanımına olumlu ya da olumsuz bir etki gösterdiği sonucu ortaya çıkacaktır. Beklenen duruma göre yaş değişkeni boyutunda 20-30 aralığının diğer yaş gruplarına göre pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılık göstermesi beklenmektedir. Yine kıdem yılında önemli artış oluşacağı düşünülmektir. Cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık beklenmemektedir. Varsa alınan hizmet içi eğitiminin EBA kullanımına yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın uzaktan eğitim sürecinde Piktes öğretmenlerine EBA farkındalığı kazandıracağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Piktes, Eba, Uzaktan Eğitim

Kaynakça

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2016*(6), 143-160.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* Ankara: Pegem Akademi.

Erişim: https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel

Kaya, V. E., Gürbüz, H. (2002). Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Biyoloji Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2).

PİKTES, (2022). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi

Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi Güçlükler ve Öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Teachers' Open-Ended Reading Comprehension Question Writing Skills

Özen Yıldırım
Pamukkale Üniversitesi

Seval Kula Kartal
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Reading comprehension is the process of using the prior knowledge of the individual by interacting with the author and constructing meaning by using an appropriate method for a purpose. This process related with the three elements: text, reader, and context. To the cognitive approach, the effect of the reader's knowledge of the world and the use of this information in understanding the text are important. Different cognitive sub-skills play an important role in the reading comprehension process. In recent years, different taxonomies have been used to observe these sub-skills in reading comprehension. One of these classifications is used in the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). The classification consists of four levels from lower-level thinking processes to higher-level thinking processes.

The international and national level exams results revealed that students' reading comprehension skills are not at the desired level in many countries. However, reading is a skill that can affect an individual's future life as it is directly related to the 21st century skills. To stop and change the decline observed in students' reading skills, it is necessary to intervene and make improvements in the education. The findings of the related studies emphasize that the ways followed in classroom teaching should be reconsidered. It is necessary for teachers to select diverse and quality texts that will provide a discussion environment for students and use questions that will activate their high-level thinking. At this point, it is important to evaluate the qualities of the texts chosen by the teachers and to examine the assessment and evaluation activities used in the teaching reading skills to determine the current status of the reading assessment activities used in the classroom. In addition, it is expected that the findings will provide information that may contribute in adjusting the instructional and assessment processes of students' reading skills. In the current study, the primary and secondary school teachers' ability to write text-based open-ended questions was examined based on the PIRLS taxonomy and open-ended question writing criteria, and the teachers were asked to make a self-evaluation about their own open-ended question writing process.

Yöntem

The study is a qualitative research aiming to examine teachers' open-ended question writing skills and their self-assessments of these skills. The study group consists of 12 primary school, and 17 secondary school teachers. The teachers were selected according to the purposive sampling method, and the primary school teachers teaching the 4th graders, and the secondary school Turkish language teachers teaching the 5th, 6th and 7th graders were included in the study group.

In the research, the PIRLS taxonomy was introduced to the teachers by the assessment and evaluation experts through the sample texts and text-based reading comprehension questions in a 3-day teacher training. After completing the training given by the experts, the teachers were asked to write open-ended questions for each cognitive level of the PIRLS taxonomy based on the texts selected from the primary and secondary school textbooks which are currently used by the teachers. Then, the questions written by the teachers were examined by experts according to the PIRLS taxonomy and open-ended question writing criteria. At the end of the process, teachers were given feedback based on the questions they wrote, and they were asked to make a self-reflection considering their open-ended question writing skills.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results showed that teachers mostly prefer writing questions assessing students' skills of "emphasizing clearly expressed information and ideas and making direct inferences", which corresponds to the first level of the PIRLS taxonomy. In addition, it was observed that the questions written by the teachers with the intention of assessing higher-order thinking skills are mostly reflected the lower-level thinking skills corresponding to the first or second level of the taxonomy. According to the criteria for writing open-ended questions, it was found that the most common mistake made by the teachers in writing open-ended reading comprehension questions include writing unclear and irrelevant questions with the text. Furthermore, teachers, in their self-reflections, stated that they need to be more selective to find diverse and quality texts, and to pay more attention to write open-ended reading comprehension questions assessing the four cognitive levels of the taxonomy.

Anahtar Kelimeler: open-ended question, reading comprehension, self assessment, teacher qualifications

Kaynakça

Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Hoffman, J. V., Sailors, M., Duffy, G. R., & Beretvas, S. N. (2004). The effective elementary classroom literacy environment: Examining the validity of the TEX-IN3 observation system. *Journal of Literacy Research, 36*(3), 303-334.

Kutlu, Ö., Altıntaş, Ö., Özyeter, N. T., Alpayar, Ç. & Kula-Kartal, S. (2019). *Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Basımevi. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/69372

Kutlu, Ö., Bilican, S., & Yıldırım, Ö. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama puanlarının farklı bilişsel düzeylere göre incelenmesi. *III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, 2-4 Temmuz, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme (5. Baskı).* Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi.* Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi: 4. sınıflar raporu, ABİDE 2018*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College & International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework.* TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Pearson, P. D. (1985). *The comprehension revolution: A twenty-year history of process and practice related to reading comprehension*. University of Illinois at Urbana Champaign.

Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2015*).* Fifty years of reading comprehension theory and practice. In P. D. Pearson & E. H. Hiebert (Eds.), *Research-based practices for Common Core literacy* (pp 1–24). Teachers College Press.

Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The Roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel (Eds). *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp 12-56). The Guilford Press.

Sarroub, L. K., & Pearson, P. D. (1998). *Two steps forward, three steps back: The stormy history of reading comprehension assessment.* Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 39. Retrieved from: http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/39

Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *rethinking reading comprehension*. The Guilford Press.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu.* Milli Eğitim Bakanlığı.

Yıldırım O., Demir, B. S., & Kutlu, Ö., (2020). Testing the bidirectional relationship between reading and writing skills. *International Journal of Progressive Education, 16*(3), 252-269. https://doi:10.29329/ijpe.2020.248.19

Okuma ve Matematik Başarısını Etkileyen Değişkenlerin Örtük Regresyon Rasch Modeli ile İncelenmesi

Sinem Demirkol

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, birçok bileşenden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreci daha iyi anlamak ve yönetebilmek amacıyla bileşenler arasındaki etkileşimlerin net bir şekilde ortaya konulması politika geliştiriciler ve eğitimciler için oldukça önemlidir. Özellikle eğitim alanında başarı, öğrencilerin sınav uygulamalarından aldıkları puanlarla ölçülür (Rastegar ve ark., 2010). Dolayısıyla yapılan birçok araştırmada, başarı puanlarını etkileyen değişkenlerin neler olduğu, öğrenci başarısını en çok hangi faktörlerin etkilediğini belirlemeye çalışmıştır (De George-Walker ve Keeffe, 2010; Donnelley, 2010; Nie ve Lau, 2010). Başarı ile ilgili değişkenler öğrencilerin yetenekleri, tutumları, algıları, kaygı düzeyleri, sosyo- ekonomik düzeyleri, motivasyonları gibi bireylere ait özellikler olabileceği gibi, aile ve akran etkileri, öğretmen ve okul özellikleri ile de ilişkili olabilir.

Matematik ve okuma alanlarında elde edilen başarı, birbiriyle ilişkili birçok değişkenin bir fonksiyonudur (Singh ve ark., 2002). Dolayısıyla bu alanlarda başarıyı etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması önemlidir. Bu çalışmanın amacı, okuma ve matematik alanında elde edilen başarı puanları üzerinde etkili olabileceği düşünülen özelliklerin Örtük Regresyon Rasch Modeli ile incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, "Matematik ve okuma başarısı ile öğrencinin cinsiyeti, sosyo ekonomik düzeyi, motivasyon ve kaygı düzeyi arasındaki etkileşim nasıldır?" problemine yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye örneklemine katılan, okuma alanında yer alan maddelere cevap veren 2418 (% 50.5 kız, %49.5 erkek) öğrenci ve matematik alanlarında yer alan maddelere cevap veren 2373 (%50.6 kız, %49.4 erkek) öğrenci oluşturmaktadır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı – OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA (The Programme for International Student Assessment) eğitimin bireylere bilgiler öğretme amacının yanında, öğrettiği bilgileri kullanma, yaşama aktarma ve yeni durumlara uyarlama amaçlarını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla 3 yılda bir uluslararası düzeyde yürütülen bir araştırmadır (OECD, 2017). Araştırmanın veri seti PISA 2015 uygulaması Türkiye örneklemine aittir ve https://www.oecd.org/pisa/data/ adresinden indirilmiştir.

Araştırmada kullanılan değişkenler, öğrencinin cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyi, test kaygısı ve başarı motivasyon düzeyidir. Bu değişkenler PISA 2015 öğrenci anketinden hazır olarak yer almaktadır.

Araştırmanın analizleri Örtük Regresyon Rasch Modeli (The Latent Regression Rasch Model) ile yürütülmüştür. Örtük Regresyon Rasch Modeli, bireylerin yetenek düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla birey özelliklerinin açıklayıcı değişkenler olarak eklendiği fakat madde düzeyinde herhangi bir açıklayıcı değişkenin yer almadığı modellerdir (Zwinderman, 1991; De Boeck ve Wilson, 2004). Bu model sadece birey düzeyinde açıklayıcı değişkenler içerdiğinden aynı zamanda "birey açıklayıcı modeller" olarak da bilinir. Çalışmanın analizleri R programında, GDKM'ler çerçevesinde, Örtük Regresyon Rasch Modellerinin analizine uygun *lme4* (Bates, Maechler, Bokler ve Walker, 2014) paketi ile yürütülmüştür. Modellere ait kestirimlerde Maximum Likelihood (Laplace Approximation) metodu kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuma alanında, kızlar referansa grubu olarak alındığından, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre 0.107 lojit, matematik alanında ise 0.295 lojit daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu etkiler istatistiksel olarak anlamlıdır. SED düzeyleri arasında bir standart sapma fark olan iki öğrenciden SED düzeyi daha yüksek olanın, okuma alanında, 0.058 lojit, matematik alanında ise 0.259 lojit daha başarılı olduğu görülmüştür. Okuma ve matematik alanlarında ortaya çıkan bu etki her iki alanda da istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen, SED'in matematik başarısı üzerindeki etkisi matematik alanında göre oldukça fazla olduğu görülmüştür.

Motivasyon düzeyleri arasında bir standart sapma fark olan iki öğrenciden motivasyon düzeyi daha yüksek olanın, okuma alanında, 0.003 lojit; matematik alanında ise 0.094 lojit daha başarılı olduğu görülmüştür. Okuma alanında ortaya çıkan bu etki istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen matematik alanında anlamlıdır. Fakat matematik alanında da ortaya çıkan bu etki, diğer değişkenlere ile kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Kaygı düzeyleri arasında bir standart sapma fark olan iki öğrenciden kaygı düzeyi daha düşük olanın, okuma alanında, 0.028 lojit, matematik alanında ise 0.111 lojit daha başarılı olduğu görülmüştür. Okuma ve matematik alanlarında ortaya çıkan bu etki her iki alanda da istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen, kaygı düzeyinin matematik başarısı üzerindeki etkisi okuma alanına göre daha fazladır.

Anahtar Kelimeler: PISA 2015, Örtük Regresyon Rasch Model, Matematik ve okuma

Kaynakça

Bates, D., Maechler, M., Bokler, B., & Walker, S. (2014). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

De Boeck, P., & Wilson, M. (2004). *Explanatory item response models: a generalized linear and nonlinear approach*. Statistics for Social Science and Public Policy. New York, NY. Springer.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). *PISA 2015 technical report.* Paris, France: OECD. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/

Rastegar, A., Jahromi, R. G., Haghighi, A.S., & Akbari, A.R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: The mediating role of achievement goals, mathematics self-efficacy, and cognitive engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 791-797. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.186

De George-Walker, L. & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: A case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 1-13. doi: 10.1080/07294360903277380

Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. Computers & Education, 54(2010), 350-359. doi: 10.1016./j.compedu.2009.08.012

Nie, Y. & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20, 411-423. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.04.002

Singh, K., Granville, M. & Dika, S. (2002) Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *The Journal of Educational Research*, 95:6, 323-332, DOI: 10.1080/00220670209596607

Zwinderman, A. H. (1991). A generalized Rasch model for manifest predictors. *Psychometrika*, 56(4), 589–600. https://doi.org/10.1007/BF02294492

Madde Güçlük Parametresi Üzerinde Etkili Olan Madde Özelliklerinin Lineer Lojistik Test Modeli ile İncelenmesi

Sinem Demirkol

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ve psikoloji alanında farklı yapıları ölçmek için kullanılan testler, değişik özellikte, sayıda ve uzunlukta maddeden oluşmaktadır. Madde, bir testin puanlanabilen en küçük bileşenidir (Turgut, 1983). Başka bir ifadeyle, maddelere verilen yanıtlar, bireylerin ölçülmek istenen özellik düzeyini yansıtması ve bu özelliğe ait çıkarımda bulunabilmesi için kullanılan en küçük yapı taşlarıdır. Dolayısıyla ölçme araçlarında aranan nitelikler, güvenirlik ve geçerlik gibi, testi oluşturan madde özellikleri ile doğrudan ilişkilidir. İstenilen psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı, istenilen özelliklere uygun maddelerin testte yer alasına bağlıdır. İstenilen psikometrik özelliklere sahip maddelerin seçilebilmesi için madde analizi yapılır. Madde analizi, testte konulacak maddelerin seçilmesi, düzeltilmesi, düzeltme çalışmalarının hangi doğrultuda gerçekleşeceği ve testte konmaya uygun olmayan maddelerin ayıklanması amacıyla yapılır (Baykul, 2015). Madde analizi genellikle, madde güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi ve çeldirici analizinden oluşmaktadır.

Madde güçlük indeksi, klasik test kuramında, testi alan grup içinde rastgele seçilen bir cevaplayıcının, j maddesini doğru cevaplandırma olasılığıdır (Baykul, 2015). Madde tepki kuramında ise madde güçlüğü, maddeyi doğru yanıtlama olasılığının 0.5 olduğu yetenek düzeyine karşılık gelir (Baker, 2001). Madde güçlüğü üzerinde madde özellikleri etkili olabilir. Örneğin, maddenin açık uçlu veya çoktan seçmeli olması, maddelerin farklı bilişsel alan düzeylerinde bulunması, maddenin görsellerle desteklenmesi vb. gibi özellikler madde güçlüğünü etkileyebilir. Bu çalışmanın amacı, madde güçlüğü üzerinde etkili olabileceği düşünülen madde özelliklerinin Lineer Lojistik Test modeli ile incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, "madde formatı ve madde bilişsel alan düzeylerinin madde güçlüğü üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın analizleri PISA 2015 matematik alanında yer alan 69 madde üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye örneklemine katılan, matematik alanında yer alan maddelere cevap veren 2373 (%50.6 kız, %49.4 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. PISA 2015 Türkiye uygulaması bilgisayar tabanlı yürütülmüş olup, toplam 66 ana test formu kullanılmıştır. Bu 66 test formunun 36'sı matematik alanında maddeler içermektedir ve tüm formlar analize dahil edilmiştir.

Matematik alanında yer alan 69 maddenin 29'u çoktan seçmeli, 40'ı açık uçludur. Matematik alanında yer alan maddeler bilişsel alanlarına göre , "matematiksel olarak formüle etmek (formulating situations mathematically)", "matematiksel kavram ve prosedürlerin kullanılması (employing mathematical concepts, facts and procedures)" ve "matematiksel sonuçların yorumlanması, uygulanması ve değerlendirmesi (interpreting, applying and evaluating mathematical outcomes)" olarak üç gruba ayrılmıştır. Çalışmada ele alınan maddelerin bilişsel alanları incelendiğinde, matematik alanında ise, bilişsel alanı "formüle etmek" olan 21 madde, "kavramların kullanılması" olan 29 madde ve "yorumlama" olan 19 madde mevcuttur.

Araştırmanın analizleri Lineer Lojistik Test Modeli aracılığıyla yürütülmüştür. Lineer Lojistik Test Modeli (LLTM; Fischer, 1973), madde parametreleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla madde özelliklerinin açıklayıcı değişkenler olarak eklendiği fakat birey düzeyinde herhangi bir açıklayıcı değişkenin yer almadığı modellerdir. Bu modeller sadece madde düzeyinde yordayıcı değişkenler içerdiği için aynı zamanda "madde açıklayıcı modeller" olarak da adlandırılır. Çalışmanın analizleri R programında, GDKM'ler çerçevesinde, Lineer Lojistik Test modellerinin analizine uygun *lme4* (Bates, Maechler, Bokler ve Walker, 2014) paketi ile yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analize dahil edilen değişken ile maddelerin güçlükleri arasındaki farklılaşmanın %56'sı açıklanmıştır. Açık uçlu maddelerin çoktan maddelere göre 2.726 lojit daha zor olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bilişsel alan düzeyi akıl yürütme olan maddelerin bilişsel alanı bilgi olan maddelerden 0.448 lojit, bilişsel alan düzeyi uygulama olan maddelerin ise bilişsel alanı bilgi olan maddelerden 0.499 lojit daha zor olduğu görülmüştür.

Ayrıca maddenin bilişsel alanı akıl yürütme ve açık uçlu olduğunda 2.244 lojit daha kolay olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu, yine maddenin bilişsel alanı uygulama ve açık uçlu olduğunda 1.804 lojit daha kolay olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: madde güçlüğü, lineer lojistik test modeli, madde özellikleri

Kaynakça

Baker, F.B. (2001). *The basics of item response theory*. MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Bates, D., Maechler, M., Bokler, B., & Walker, S. (2014). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01

Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test teorisi ve Uygulaması (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Fischer, G. H. (1973). The linear logistic test model as an instrument in educational research. *Acta Psychologica*, 37(6), 359–374. https://doi.org/10.1016/0001-6918(73)90003-6.

De Boeck, P., & Wilson, M. (2004). *Explanatory item response models: a generalized linear and nonlinear approach*. Statistics for Social Science and Public Policy. New York, NY. Springer.

Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları (2. Baskı).* Ankara: Saydam Matbaacılık.

İşbirlikçi Problem Çözme Başarısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sinem Demirkol

MEB

ÖZET

Problem Durumu

İşbirliği hem günlük hayatta hem de çalışma ortamlarında bireylerin ve çalışma ortamlarının verimlilik ve kalitesini yükselten başlı başına bir beceridir. Dolayısıyla işverenler, ortaya çıkan sorunları birbirleri ile uyum içinde çözebilecek elemanlara ihtiyaç duymakta ve talep etmektedir. Ancak işbirliği, ekip üyeleri arasında emek ve verimlilik açısından adil olacak şekilde paylaştırılmayabilir. Bu durum yaratıcı çözümlerin geliştirilmesini engelleyerek çalışma ortamlarında çatışmalara yol açabilir

PISA uygulamaları, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanabilme becerilerini ölçmeye odaklanan bir perspektif ele alır. Başka bir ifadeyle, PISA, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri çeşitli yazılı metinleri, sayısal problemleri ve farklı bilimsel durumları anlamak, yorumlamak ve çözmek için bilimsel bilgi ve becerilerini ne ölçüde kullanabileceklerini değerlendirmektedir. Ayrıca PISA değerlendirmeleri zaman zaman katılımcı ülkelerin isteklerine bağlı olarak matematik, okuma ve fen okuryazarlığını yanı sıra farklı müfredat alanlarında da öğrencilerin yetkinliklerini değerlendirir (OECD,2017). Örneğin, PISA 2003'te öğrencilerin "genel problem çözme" becerileri değerlendirmiştir. PISA 2009'da ilk kez "bilgisayar destekli dijital okuma değerlendirmesi (DRA)" dahil edilmiştir. PISA 2012'de, "finansal okuryazarlık" yanı sıra, bilgisayar destekli "matematik ve problem çözme" alanı eklenmiştir. PISA 2015'te bilgisayar destekli uygulamalar için ikinci kez "finansal okuryazarlık" ve ilk kez "işbirlikçi problem çözme" alanı dahil edilmiştir.

PISA 2015, öğrencilerin birbirleriyle ne kadar iyi işbirliği yaptıklarını değerlendirmek ve bu alanda uluslararası karşılaştırılabilir veriler sağlamak amacıyla iş birlikçi problem çözme alanını ilk kez dahil etmiştir. Bu sayede farklı ülkelerde bulunan öğrencilerinin diğer eğitim sistemlerindeki öğrencilere göre iş birlikçi problem çözme becerilerinde nerede bulunduklarını görmeleri sağlanmıştır. İşbirliğine dayalı problem çözme değerlendirmesi, PISA 2015 uygulamasının bilgisayar destekli yürütüldüğü ülkelerin istekleri doğrultusunda yaklaşık 52 ülkede uygulanmıştır. (32 OECD ülkesi ve 20 ortak ülke). PISA 2015'te işbirlikçi problem çözme değerlendirmesi, öğrenci yanıtlarına dayalı etkileşimli sohbet tabanlı görevler aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, PISA 2015 yılında ülkemizde ilk kez uygulanan iş birlikçi problem çözme alanında öğrencilerin iş birlikçi problem çözme becerileri etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "öğrencilerin iş birlikçi problem çözme becerilerini etkileyen değişkenler nelerdir" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye uygulamasına katılan ve işbirlikçi problem çözme alanında yer alan sorulara cevap veren öğrenciler oluşturmaktadır. Cevaplar öğrencilerin içinde kümelenecek şekilde çok seviyeli modeller aracılığıyla analizler yürütülecektir. Öğrencilerin iş birlikçi problem çözme becerileri öğrenci ve okul özellikleri tarafından incelenecektir. İş birlikçi problem çözme alanında soruların yer aldığı 30 test formu analizlere dahil edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucu öğrencilerin işbirlikçi problem çözme başarıları arasındaki farklılıkların analize dahil edilen değişkenler tarafından belirli bir oranda açıklanacağı düşünülmektedir. Analizler doğrultusunda öğrencilerin işbirliğine yönelik tutumları, okulda uğradıkları zorbalık ve analize dahil edilen diğer değişkenlerin öğrencilerin iş birlikçi problem çözme becerilerini yordamaları beklenmektedir. İş birliğine yönelik tutumları daha yüksek olan öğrencilerin iş birlikçi problem çözme alanında daha başarılı olmaları beklenmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu alanda daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Okul özelliklerinin işbirlikçi problem çözme başarısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğrenciler daha fazla fiziksel aktiviteye katıldıkça veya haftada daha fazla beden eğitimi dersine katıldıkça işbirliğine yönelik tutumlarının daha olumlu olması beklenmektedir. Tüm bu sonuçlar beklenen olup, analizler sonrasında daha net bir tablo ortaya konulacağını düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: işbirlikçi Problem Çözme, Zorbalık, PISA 2015

Kaynakça

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). *PISA 2015 technical report.* Paris, France: OECD. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/.

Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). The Effects of Cooperative Problem Solving Approach on Creativity in Science Course. *Journal of Qafqaz*, 9, 143-150. 12.

Chang, H. P. & Lederman, N. G. (1994). The Effects of Levels of Cooperation within Physical Laboratory Groups on Physical Science Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, (2), 167-181. 13.

Heller, P., Keith, R. & Anderson, S. (1992). Teaching Problem Solving through Cooperative Grouping Part I: Group Versus Individual Problem Solving. *American Journal of Physics*, 60, 627-636. 14.

Hollabaugh, M. (1995). Physics Problem Solving in Cooperative Learning Groups. (Unpublished Doctoral Dissertation), Minnesota University.

De Boeck, P., & Wilson, M. (2004). Explanatory item response models: a generalized linear and nonlinear approach. *Statistics for Social Science and Public Policy*. New York, NY. Springer.

Ölçeklerde Dikkatsiz Yanıtlama Davranışının Verinin Yapısına Etkisi

Başak Erdem Kara

Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ölçeklerden elde edilen verilerin niteliği, özellikle yanıtlamak için yeterince motive olmayan katılımcılardan gelen verilerle olumsuz etkilenebilir (Huang ve diğerleri, 2012). Bu katılımcıların cevaplama davranışları genellikle rastgele, dikkatsiz ya da tutarsız olarak isimlendirilir (McGrath vd, 2010). Dikkatsiz yanıt verme davranışı, katılımcılar ölçek maddelerini gerçek madde içeriğinden bağımsız olarak cevapladığında ortaya çıkan bir cevaplama davranışıdır. Madde kökünü okumadan cevap vermek, madde kökünü ve/ya cevaplama seçeneklerini yanlış yorumlamak bu davranışa örnek olarak verilebilir. Gerçek maddenin göz ardı edildiği bu cevaplama davranışı, öz-bildirime dayalı yapılan ölçme işleminden alınan sonuçların geçerlik ve güvenirliği için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Huang, Liu & Bowling, 2015; Schroeders, Schmidt & Gnambs, 2022). Bu yanıtların belirlenmesi ve veri setinden çıkarılması, verinin niteliğini artırabilir (McGrath ve diğerleri, 2010). Bu çalışmanın amacı, dikkatsiz cevaplama davranışını ortaya çıkarmakta kullanılan yöntemler yardımıyla bu davranışı gösteren katılımcıları belirlemek ve dikkatsiz yanıtların verinin geçerlik ve güvenirliğini nasıl etkilediğini incelemektir.

Yöntem

Çalışma kapsamında PISA 2018 verileri kullanılmıştır. PISA 2018 verilerinde ölçek maddelerinin cevaplanma sürelerine ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır. Bu veri seti üzerinde dikkatsiz cevaplama davranışı gösteren bireyler belirlenmiş, bu amaçla cevaplama süresinin kullanıldığı yöntemlere başvurulmuştur. Belirlenen bireyler sonrasında veri setinden çıkarılarak, verinin psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Kullanılan ilk veri setinde ölçek maddelerini yanıtlayan tüm bireylere yer verilmiş ve bu verilere ilişkin güvenirlik hesaplaması yapılmış ve doğrulayıcı faktör analizinden model-uyum indeksleri elde edilmiştir. İkinci veri setinde ise dikkatsiz yanıtlama davranışı gösteren bireyler veri setinden çıkarılmış ve güvenirlik değerleri ile model-uyum indeksleri tekrar hesaplanarak bu değerlerdeki değişim incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler henüz tamamlanmadığından dolayı, çalışma sonuçlarına net olarak yer verilememiştir. Analizlerin tamamlanmasından sonra bulgular kısmında, dikkatsiz yanıtların saptanma süreci açıklanacak, saptanan dikkatsiz yanıtlara yönelik bilgiler sunulacak ve bu yanıtların veri setinden çıkarılması durumunda verinin niteliğinin nasıl değiştiği belirtilecektir. Yanıtlar çıkarılmadan önceki ve çıkarıldıktan sonraki veri setlerine ilişkin güvenirlik değerleri ve DFA uyum indeksleri sunulacak ve karşılaştırılacaktır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, birçok çalışmada dikkatsiz katılımcıların veri setinden çıkarılmasının ölçeğin psikometrik özelliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Beck, Albano & Smith, 2019; Brühlmann, Petralito, Aeschbach, Opwis, 2020; Huang vd., 2012). İlgili çalışmanın sonucunda da literatüre benzer şekilde dikkatsiz yanıtların veri setinden çıkarılmasının veri setinin model-veri uyumunu ve güvenirliğini artırması beklenmektedir. Özellikle sosyal bilimler alanında ölçeklere dayalı yapılan araştırmaların oldukça yaygın olduğu düşünüldüğünde, ölçeklerden elde edilen verilerin niteliğinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek, dikkatsiz yanıtlama, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Beck, M. F., Albano, A. D. & Smith, W. M. (2019). Person-fit as an index of inattentive responding: A comparison of methods using polytomous survey data. *Applied Psychologicl Measurement*, *43*(5), 374-387.

Brühlmann, F., Petralito, S., Aeschbach, L. F. & Opwis, K. (2020) The quality of data collected online: An investigation of careless responding in a crowdsourced sample. *Methods in Psychology*, 2, 100022.

Huang, J. L., Curran, P. G., Keeney, J., Poposki, E. M., & DeShon, R. P. (2012). Detecting and deterring insufficient effort responding to surveys. *Journal of Business and Psychology*, *27*(1), 99-114. https://doi.org/10.1007/s10869-011-9231-8

Huang, J. L., Liu, M., & Bowling, N. A. (2015). Insufficient effort responding: Examining an insidious confound in survey data. *Journal of Applied Psychology*, *100*(3), 828-845. https://doi.org/10.1037/a0038510

McGrath, R. E., Mitchell, M., Kim, B. H., & Hough, L. (2010). Evidence for response bias as a source of error variance in applied assessment. *Psychological Bulletin*, *136*(3), 450-470. https://doi.org/10.1037/a0019216

Schroeders, U. , Schmidt, C. & Gnambs, T. (2022). Detecting careless responding in survey data using stochastic gradient boosting. *Educational and Psychological Measurement*, *82*(1), 29-56.

2019 TIMSS USA Matematiğe Yönelik Duyuşsal Özelliği Ölçen Maddelerine Yapılan Ölçme Değişmezliği

Merve Kılıç

Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) yani Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması adıyla uygulanan, öğrencilerin fen ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır. Dünyadaki en kapsamlı uluslararası öğrenci başarısını değerlendirme çalışmalarından biridir. Dört yılda bir 4. ve 8. sınıflara yapılmaktadır. Dört yılda bir yapılıyor olması sayesinde öğrencilerin süreç içerisindeki başarısı izlenebilmekte ve ülkelerin de kendi sistemlerinin gelişimleri hakkında karşılaştırmalı değerlendirme yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Geniş kapsamlı bu ölçek için birçok çalışma yapılmaktadır. Geniş ölçekli test olan TIMSS bu çalışmalardan biri ölçme değişmezliğidir ve ölçme aracının yapılan ölçümlerde eşit yapıyı ortaya koyup koymadığını garantilemeye çalışır (Uzun & Öğretmen 2010). Bir ölçeğin birden fazla grupta aynı yapıya sahip olması demek, söz konusu ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin, faktörler arası korelasyonların ve hata varyans-kovaryanslarının aynı olması demektir (Jöreskog & Sörbom, 1993). Yapılan istatistiksel karşılaştırmalar sonucu tüm parametrelerin eşitliği söz konusuysa ele alınan ölçeğin gruplar için değişmez olduğu söylenebilmektedir.

Ölçme değişmezliği analizinin basamakları hiyerarşik bir yapıdadır ve aşamalılık gerektirir. Bahsedilen aşamalar dört tanedir. Sırasıyla;

Biçimsel/Yapısal Değişmezlik (Configural invariance)
Metrik/Zayıf Değişmezlik (Weak factorial invariance= Metric invariance)
Skalar/Güçlü Değişmezlik (Strong invariance= Scalar invariance)
Katı Değişmezlik (Strict invariance)

TIMSS verileri geniş ölçekli bir test olması yönüyle ölçme değişmezliğine sahip olması beklenmektedir ve öyle olduğu varsayılır. Bu çalışmayla bu varsayım incelenmektedir. Yani USA verilerindeki matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ölçen maddelerin tüm gruplar için değişmez olup olmadığı incelenmektedir.

Sonuç olarak TIMSS verileri incelendiğinde bakılan ülke içinde farklı gruplarda aynı yapıyı ölçüyor olup olmadığı incelenmesi gereken bir husus olmaktadır. Çünkü verilerin sonuçlarına göre ülkeyle ilgili çıkarımlar yapılabilmektedir. Bu çıkarımların doğru olabilmesinin bir yolu ölçeğin ölçme değişmezliğine sahip olmasıdır. Ölçme değişmezliği incelemesiyle birlikte diğer bir sorun farklı değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi olmaktadır.

Anahtar Sözcük: Ölçme Değişmezliği, Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, TIMSS, Biçimsel Değişmezlik, Metrik Değişmezlik, Skalar Değişmezlik

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın ilk iki bölümünde iki istatiksel yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilki Açımlayıcı Faktör Analizidir. İkincisi ise Doğrulayıcı Faktör Analizi tekniğidir. AFA için öz değerler ve faktör yükleri incelenmiştir. DFA için ise Ki-Kare (X2), Tahmini Ölçütlerin Hata Ortalama Karakökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA), Hata Kareler Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Residual- RMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index- CFI), Ayarlanmış Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index- GFI) uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir,

Devamı ise, örneklem genişliği 8698 olan veri setindeki USA'de uygulanan TIMSS içinden alınan matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ölçen Matematik İlgisi, Matematik Gerekliliği, Matematikte Öğretmen Etkisi, Matematik İlgisizliği ve Matematik Yeteneği isimleriyle beş ayrı örtük değişken olarak faktörlenen 34 maddenin cinsiyetler bazında test etmeye yönelik betimsel bir araştırmadır.

Bu çalışmada istatistiksel analiz yöntem olarak Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (Multi Group Confirmatory Factor Analysis – MGCFA) kullanılmıştır. Sırasıyla Biçimsel Değişmezlik, Metrik Değişmezlik, Skalar Değişmezlik ve Katı Değişmezlik için χ 2, ECVI, RMSEA, CFI, GFI uyum iyilik katsayıları incelenmiştir. Veri ile uyum gösteren MGCFI istatistikleri için $0.01 \geq \Delta CFI \geq -0.01$ olan değişmezlik koşullarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Biçimsel Değişmezlik: Modele alınan değişkenler ile kurulan modelin uyum istatistikleri uygundur ve MG-CFA ile analizi yapılan Matematik İlgisi, Matematik Gerekliliği, Matematikte Öğretmen Etkisi, Matematik İlgisizliği ve Matematik Yeteneği örtük değişkenleri kadın ve erkek alt gruplarında kavramsal yapı olarak değişmez olup olmadığına yönelik bilgi elde edilmesi beklenmektedir.

Metrik Değişmezlik: MG-CFA ile analiziyle elde edilen uyum iyilikleri indeksleri ve CFI fark testi sonucunda tüm örtük değişkenlerin alt gruplar için değişmez olup olmadığına yönelik bilgi elde edilmesi beklenmektedir.

Skalar Değişmezlik: Kurulan modelin uyum istatistikleri uygundur ve MG-CFA ile analizi sonuçlarına göre model örtük değişkenlerin ölçümü alt gruplar için aynıdır yani değişmez olup olmadığına yönelik bilgi elde edilmesi beklenmektedir.

Katı Değişmezlik: MG-CFA ile analizi sonuçlarına göre uyum iyiliği indeksleri uygundur ve model örtük değişkenler için alt gruplarda değişmez olup olmadığına yönelik bilgi elde edilmesi beklenmektedir.

Kaynakça

Avşar, Fatma (2007). *Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Beck Depresyon Envanteri Üzerine Bir Uygulama.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Bayram, N. (2017). *Ölçme Değişmezliği ve Çoklu Grup Analizleri.* Uludağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü. Cilt 19, 1-15.

Çokluk, Ömer; Şekercioğlu, Güçlü; Büyüköztürk, Şener (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi, 3.Baskı.

Jöreskog, Karl G.; Sörbom, Dag (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language.* USA: Scientific Software International.

Öğretmen, T. & Uzun, B. (2010). *Fen Başarısı ile İlgili Bazı Değişkenlerin TIMSS-R Türkiye Örnekleminde Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin Değerlendirilmesi.* Bilim ve Eğitim. Cilt 35, Sayı 155

Şimşek, Ömer Faruk (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş.* Ankara: Ekinoks.

WU, D. A., LI, Z. & ZUMBO, B. D. (2007) *"Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data"* Practical Assesment, Research & Evaluation, 12(3), 1-26.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Afet Bilinci Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Okan Yetişensoy

Bayburt Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken duyuşsal kazanımlardan birisi de afet bilincidir (Değirmenci vd., 2019). Afet bilinci basitçe, bireylerin ve toplumun karşı karşıya olduğu potansiyel afet risklerini en aza indirgemeye yönelik bilişsel, duyuşsal, psikomotor bilgi ve becerilere ilişkin farkındalık düzeyleri olarak tanımlanabilir. Bu bilinç afet öncesi, karşılaşılması muhtemel afet risklerinin farkında olma ve afetlere yönelik gerekli hazırlığı yapma sorumluluklarını kapsadığı gibi, bireylerin afet sırasında kendisi ve çevresi için en sağlıklı kararları vermelerine, afet sonrasında ise gerekli iyileştirme çalışmalarında etkin olarak yer almalarına yönelik tutum ve farkındalıklarını kapsayan geniş bir süreci ifade etmektedir. Clerveaux ve arkadaşları (2010) bu bilincin toplumların afet direncini geliştirmede hayati bir rol oynadığına işaret ederken, Davis ve arkadaşları (2003) bu bilincin arttırılmasında çocuklara verilen afet eğitimin önemli olduğuna ve çocukların coşkulu yapılarıyla öğrendiklerini başta ebeveynleri olmak üzere kademeli olarak toplumun tüm seviyelerine yayabileceklerine vurgu yapmıştır. Bununla beraber çocuklar, Dünya genelinde afet durumlarında en çok risk altında olan gruplardan birisi olarak kabul edilmektedir (Peek, 2008). Bu noktada erken dönemlerden itibaren çocukların mevcut afet bilinci düzeylerinin belirlenmesinin ve bu bilinci arttırmaya dönük sistematik afet eğitimi süreçlerinin izlenmesinin önemli olduğu olduğu söylenebilir. Bu noktada çocukların afet bilincinin belirlenmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesinin de bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde lise ve üniversite düzeylerinde bireylerin afet bilincini belirlemeye yönelik ölçme araçlarını olduğu, ancak Ortaokul seviyesindeki çocukların afet bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme aracının geliştirilmediği görülmektedir. Bu noktada ilgili çalışmanın amacı ortaokul 5.,6.7. ve 8. sınıf öğrencilerinin afet bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir.

Yöntem

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin afet bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçek yapısına ulaşılması hedeflenmiş ve 421'i Açımlayıcı faktör analizi, AFA, 380'i doğrulayıcı faktör analizi için olmak üzere toplamda 801 kişilik bir katılımcı grubuna ulaşılmıştır. İlk aşamada AFA verilerine madde analizi uygulanmış ve maddelerin tutarlılığı incelenmiştir. Madde analizinin ardından ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde, açımlayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. Bunun için ilk aşamada 421 kişilik örneklem üzerinden oluşturulan veri setinin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesine yönelik Barlett testi ve Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçümleri yapılmış, veri setinin ölçümlere uygunluğun belirlenmesinin ardından verilere açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden birisi olan temel bileşenler (*Principal components*) analizi uygulanmıştır. Bu analiz yönteminde amaç değişken sayısını azaltarak en az sayıda maddeyle en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı geliştirmektedir (Can, 2019). AFA ile ortaya koyulan yapıyı test etmeye yönelik ise Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve GFI, AGFI, RMSEA, RMR gibi uyum değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca DFA ile ortaya koyulan yapının güvenirliliğinin belirlemeye yönelik ölçek formunun iki yarısı arasındaki korelasyona işaret eden yarıya bölme (split half) güvenirliliği ile cronbach alfa katsayıları hesaplanmış, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile maddelerin silindiği durumda Cronbach Alfa değerlerinde meydana gelen değişimler kontrol edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizine yönelik işlemler IBM AMOS 25. üzerinden gerçekleştirilmiş, geriye kalan bütün analizlerde Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) 21 kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda 9,771 özdeğere sahip, toplam varyansın %54,284'ini açıklayan, 18 maddelik tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya koyulan yapının geçerliliğini sınamaya yönelik doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiş ve GFI, RMSEA, RMR gibi çeşitli uyum değerleri Seçer (2015) tarafından belirtilen değer aralıkları referans alınarak yorumlanmıştır. Buna göre $\chi 2$/ df, GFI, AGFI, IFI değerleri mükemmel uyuma sahipken, RMR, CFI, NFI ve RMSEA değerleri kabul edilebilir bir uyum göstermektedir. Maddeler'in

DFA ile ortaya koyduğu faktör yükleri incelendiğinde ise ölçekte yer alan 18 maddenin 16'sının yüksek ve mükemmel faktör yükleri olarak sınıflanırılan 6-7 ile 7 ve üstü faktör yüklerine (Gürbüz ve Şahin, 2018) sahip olduğu görülmektedir. Bununla beraber ölçeğin DFA sonucu ortaya koyduğu uyum iyiliği değerleri yapının geçerliliğin sağlanma noktasında yeterli görülmüş, bu nedenle model üzerinde herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmemiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını yansıtan cronbach alfa katsayısının ,924, split half güvenirlilik katsayısının ise .928 değeri ile oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Afet bilinci, Ortaokul, Ölçek

Kaynakça

Can, A. (2019). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi

Clerveaux, V., Spence, B. ve Katada, T. (2010). Promoting disaster awareness in multicultural societies: the DAG approach. Disaster Prevention and Management: An International Journal, 19(2), 199-218.

Davis, L., Hosseini, M. ve Izadkhah, Y.O (2003). Public awareness and the development of a safety culture: Key elements in disaster risk reduction. https://www.academia.edu/28041679/Public_Awareness_and_the_Development_of_a_Safety_Culture_Key_Elements_in_Disaster_Risk_Reduction adresinden 24.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Değirmenci, Y., Kuzey, M. ve Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 33-46.

Gürbüz, S., Şahin, F. (2018) Sosyal bilimlerde araştırma yöntemler, Felsefe-Yöntem-Analiz. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Peek, L. (2008). Children and disasters: understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience an ıntroduction. Children, Youth and Environments. 18(1), 1-29.

Seçer, İ. (2018) Psikoloik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Anı yayıncılık

Özel Gereksinimli Bireylerin Değerlendirme, Tanılama, Yerleştirme ve İzleme Süreçlerindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Yaren Önal MEB
Hilal Türk MEB
Özge Boşnak Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) özel gereksinimli birey "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine başlayıp devam etmeleri yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş süreçlerden geçmeleri güvence altına alınmıştır (Ceyhan, Akdoğan ve Bozkurt, 2013). Bu süreçler tanılama, değerlendirme, yerleştirme ve izleme süreçleridir. 573 sayılı KHK' da yer alan bu süreçlerde temel aşamalar şu şekildedir; özel gereksinimli bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir. Tanılama, değerlendirmede, yerleştirme ve izleme süreçlerinde Rehberlik Araştırma Merkezleri aktif görev almaktadır (Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017). RAM'ın tüm bu süreçlerin içerisinde yer alması tanılamadan izlemeye doğrudan ya da dolaylı olarak etki edebilmektedir. Alanyazındaki eğitsel tanılama, değerlendirme, yerleştirme ve izleme süreçleri incelendiğinde sorunlar, sorunlara ilişkin görüşler, karşılaşılan zorluklar şu konulardadır: RAM ve diğer kurumlar arasındaki iş birliği eksikliği, materyal, fiziksel şartlar,izleme sürecinin yetersizliği, değerlendirme formları, yerleştirme kararı, aile katılımıdır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde günümüzde sorunların hala devam ettiği görülmektedir. Bu amaçla alan uzmanlarının bir araya gelerek bu sorunların güncel olarak neler olduğunu ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilmek adına odak grup görüşmesi ile ortaya çıkartılmak planlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerin değerlendirme, tanılama, yerleştirme ve izleme süreçlerindeki sorunların ortaya çıkarılması ve bu sorunlara ilişkin alan uzmanlarının önerilerini almak amaçlanmıştır. Bu amaçla, Kütahya, Van, Lüleburgaz, Antalya, Ankara ve İstanbul illerinde Rehberlik Araştırma Merkezinde görev yapan 3 özel eğitim öğretmeni, 1 özel eğitim bölüm başkanı, 1 rehberlik bölümünde görev yapan, 1 psikiyatr ve bir üniversitede Özel Eğitim bölümünde profesör olarak görev yapan öğretim üyesinin dahil olduğu bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebildiği bir ortamda yürütülen bir tartışma olarak tanımlanır ve katılımcıların görüşlerinin ve bakış açılarının betimlenmesine olanak sağlamaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmesi pandemi koşulları nedeni ile çevrimiçi olarak yürütülmüş ve kayıt altına alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde özel gereksinimli bireylerin değerlendirme, tanılama, yerleştirme ve izleme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar personel sorunu(öğretmenlerin RAM'ları az tercih ediyor oluşu vs.), aile ve çocuktan kaynaklanan sorunlar(ailenin yetersizlik hakkında bilgi sahibi olmayışı ya da çocuğun eğitimine hakim olmayışı vs.), değerlendirme süreci kaynaklı sorunlar(bireyin çok boyutlu ortamlarda dğerlendirilmesi gerektiği vs.) ile bilgi toplamada kullanılan araçlardan kaynaklanan sorunlar(zeka testlerinin kültüre uygunluğu ya da çocuğa uygunluğu vs.) olarak özetlenebilir. Bunun yanı sıra elde edilen sonuçlara göre katılımcıların önerileri çevresel değerlendirmenin değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi, rehber öğretmenlerin Ramlarda çalışmasının cazip hale getirilmesi, değerlendirme süreçlerinde test dışı tekniklerin değerlendirmeye dahil edilmesi ve oyuna dayalı değerlendirmelerin sıklığının arttırılması yönünde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli bireyler, Tanılama Süreçleri, Sorunlar ve öneriler

Kaynakça

Aksoy, V.,ve Şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 47-67. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108

Gürsel, O. (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Kargın, T.(2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1) .1-13

Maraklı, Ö. (2016) Rehberlik araştırma merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Görme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.* http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/26/14/967447/dosyalar/2012 12/07030759_573saylkhk. pdf adresinden 27 Kasım 2021 tarihinde edinilmiştir.

Özak, H., Vural, M., ve Avcıoğlu, H.(2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. Abant *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1). 189-206.

Şahsuvaroğlu, T., ve Ekşi, H. (2008). Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(1), 127-139.

Uçar, A.,ve Yılmaz, Y. (2021). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2).513-533

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Deneyimledikleri Akran Zorbalığı: Sistematik Bir Derleme

Özge Çulhaoğlu — Bartın Üniversitesi

Nurgül Akmanoğlu — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Uluslararası alanyazına bakıldığında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların zorbalık deneyimleri ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmaların sistematik ve bütüncül olarak incelendiği dört araştırma (Humphrey ve Hebron, 2015; Maiano, Normand, Salvas, Moullec ve Aime, 2016; Schroeder, Cappadocia, Bebko, Pepler ve Weiss, 2014; Sreckovic, Brunsting ve Able, 2014) bulunmaktadır. Maiano vd. (2016), ele aldıkları iki çalışmada (Humphrey & Hebron, 2015; Schroeder vd., 2014) araştırma yaptıkları veri tabanları, dâhil etme ve hariç tutma kriterleri ve çalışmaları seçme yöntemleri belirtilmediği için sistematik derleme olarak literatürde nitelendirilmediğini belirtmişlerdir. Örneğin, Schroeder vd. (2014) yapmış olduğu çalışmada, katılımcılar için yaş aralığı belirtilmediği için hem çocuk hem de yetişkin katılımcılarla yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir. Ayrıca bu derlemede başta OSB'li bireyler olmak üzere diğer yetersizlik türüne sahip çocuk ve yetişkinlerle yapılan çalışmalar da yer almıştır. Sreckovic vd. (2014) çalışmalarında, OSB'li okul çağındaki çocukların zorbalık mağduriyetlerini, yaygınlık oranlarını ve bu çocukların mağduriyetle ilgili çeşitli faktörleri incelemişlerdir. Maiano vd. (2016), mağdur, kurban veya her iki rolde akran zorbalığına karışan OSB'li okul çağındaki çocukların oranını değerlendirmeyi; katılımcıların farklı özelliklerine göre bu oranının yaygınlığını incelemeyi ve OSB'li çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki zorbalık riskini belirlemeyi amaçlamışlardır. Son yıllarda genel eğitim sınıflarında öğrenim gören OSB'li çocuk sayısındaki artış ile birlikte okul çağındaki OSB'li çocukların yaşadıkları akran zorbalığı giderek artmaktadır (Adams, Taylor, Duncan ve Bishop, 2016; Schroeder, vd., 2014). Bu artışa rağmen, uluslararası alanyazına bakıldığında genel eğitim okullarında OSB'li çocukların yaşadıkları akran zorbalığına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ulusal alanyazın incelendiğinde ise OSB'li çocuklar için akran zorbalığına ilişkin bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır.

Akran mağduriyeti olan OSB'li çocuklarda anksiyete/depresif belirtiler ve yalnız olma isteği gibi duygusal ve davranışsal sorunlar daha fazla görülmektedir (Cappadocia vd., 2012). Bu çocukların yaşadıkları akran mağduriyetini azaltmanın, onların genel eğitim ortamlarındaki performansları üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceği bilinmektedir. (Adams vd., 2016). Bu doğrultuda, OSB'li çocukların okul ortamı içinde ve dışında akranları tarafından uygulanan zorbalık davranışlarını önlemek, müdahale etmek ve değerlendirebilmek için bu çocukların yaşadıkları akran mağduriyetinin gerçek boyutunun bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca alanyazında akran zorbalığına ilişkin nicel çalışmaları inceleyen, sistematik olarak analiz eden gözden geçirme çalışmalarına yer verilmediği görülmektedir. Bu gereksinimlere yönelik olarak bu çalışmanın amacı, 2011-2021 yılları arasında OSB'li çocuklara karşı yapılan akran zorbalığı ile ilgili yürütülen nicel çalışmaları amaç, demografik özellikler, yöntemsel özellikler ve sonuçlara ilişkin bulgular değişkenleri açısından inceleyerek betimsel analizini yapmaktır. Araştırmanın bulguları, akademisyenler, uygulayıcılar ve politikacılar için OSB'li çocukların okul ortamında yaşadıkları zorbalığını ortaya çıkarmada ve okullarda bu çocuklara özel ne tür zorbalığı önleme programlarına ihtiyaç duyulduğunu belirlenmesinde bu çalışmanın kaynak olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada 2011-2021 yılları arasında yayımlanan OSB'li çocuklara yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar sistematik derleme yoluyla incelenmiştir. Araştırmaların belirlenmesi sürecinde 2011-2021 yılları arasında OSB'li çocuklara karşı yapılan akran zorbalığını ele alan çalışmaları incelemek amacıyla, ERIC, ProQuest, Scopus, ScienceDirect, EbscoHOST, Google Scholar veri tabanları ile bu konuda daha önceden yapılmış derleme çalışmalarının (Humprey ve Hebron, 2015; Schroeder vd., 2014; Sreckovic vd., 2014) kaynakçaları taranmıştır. Veri tabanlarında tarama yapılırken "bullying, peer bullying, traditional bullying peer victimization, school, zorbalık, akran zorbalığı, geleneksel zorbalık, akran mağduriyeti, okul" anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Birinci ve ikinci yazar, elektronik ortamda taranan makalelerinin tümünün başlıklarını ve özetlerini bağımsız olarak okumuş ve dâhil etme kriterlerini karşılayan makaleler analiz için seçilmiştir. Ayrıca özet makaleler, dâhil etme kriterlerini karşılayıp karşılamadığını belirleyebilmek için yeterli bilgi sağlamadıysa, dâhil etme uygunluğunu belirlemek belirleyebilmek için makalenin tamamı okunmuştur. Alanyazında bu konu ile ilgili yapılmış görece daha yeni çalışmaları paylaşmak amacıyla araştırmaya 2011 yılı ve sonrasında yayımlanan çalışmalar da dâhil edilmiştir.

Bu araştırmada çalışmalara karar verebilmek için dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Dâhil etme ölçütleri çalışmanın, a) nicel araştırmalarda yer alan katılımcıların OSB tanısı almış olması b) OSB'li çocukların zorbalığa uğradığı

çalışmaları ele alması, c) 18 yaş altında okul çağında olan OSB'li çocuklara yönelik olması, d) araştırmalarda nicel araştırma yönteminin kullanılması, e) 2011-2021 yılları arasında hakemli bir dergide Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanmış olması olarak belirlenmiştir. Hariç tutma ölçütleri ise (a) nicel araştırma yönteminin dışında desenlenen bir çalışma olması, (b) diğer yetersizlik türü kategorilerinden tanı alan katılımcılara yönelik olması ve (d) İngilizce veya Türkçe dışındaki dillerde yayınlanmış olması olarak belirlenmiştir. Bu ölçütleri sağlayan 13 çalışma betimsel analiz için çalışmaya dâhil edilmiştir.

Dahil edilen çalışmalar araştırmanın amacı, katılımcı özellikleri, yıllara göre dağılım, kullanılan veri toplama araçları, bulgular olmak üzere kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın kodlama güvenirliğini sağlamak amacıyla birinci yazar ve bir kodlayıcı, çalışmaya dâhil edilen çalışmaların dâhil etme ve dışlama kriterlerine göre bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Kodlama güvenirliği için araştırmacılar tarafından hazırlanan kodlama tablosu kullanılmış ve kodlayıcılar her bir kategori ile aynı satırda bulunan boşluğa uygun şekilde kodlamışlardır. Kodlayıcılar arası güvenirlik verisi Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [(Kodlayıcılar Arası Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlama güvenirliği katsayısı %100 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada 2011-2021 yılları arasında yayımlanan OSB'li çocuklara yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili 13 makale betimsel analiz yöntemi ile bütüncül bir biçimde açıklanmıştır. Mevcut çalışmalar ışığında OSB'li çocukların akran zorbalığına uğrama durumları ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. OSB'li çocukların diğer akranlarına oranla daha fazla zorbalığa maruz kaldığını bildiren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Kloosterman vd., 2013; Nowell vd., 2014; Paul vd., 2018; Schalkwyk vd., 2018; Rowley vd., 2012; Sofronoff vd., 2011). Ayrıca bu araştırma OSB'li çocukların akran zorbalığına uğrama nedenlerini ve psikolojik sonuçlarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda OSB'li çocukların akran zorbalığına uğrama nedenleri göz önünde bulundurularak akran zorbalığını önlemek ve azaltmak amacıyla okul temelli müdahale programları ile ilgili araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bulgular ile OSB'li çocuklara yönelik yapılan akran zorbalığı hakkında önemli bilgiler sunulmuş ve alanyazın ile desteklenerek yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, akran zorbalığı, kurban, okul

Kaynakça

Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Duncan, A. W., Holleb, L. J. & Bishop, S. L. (2014). Using self- and parent-reports to test the association between peer victimization and ınternalizing symptoms in verbally fluent adolescents with ASD. Journal Autism Developmental Disorders, 44(4), 861-872.

Adams, R., Taylor, J., Duncan, A., & Bishop, S. (2016). Peer victimization and educational outcomes in mainstreamed adolescents with autism spectrum disorder. Journal of Autism Developmental Disorder, 46(11), 3557-3566.

Bitsika, V. ve Sharpley, C. F. (2014). Understanding experiences, and reactions to bullying experiences in boys with an autism spectrum disorder. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26(6), 747-761.

Cappadocia, C. M., Weiss, J. A. ve Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, (42), 266-277.

Forrest, D. L., Kroeger, R. A. ve Stroope, S. (2020). Autism spectrum disorder symptoms and bullying victimization among children with autism in the United States. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50(5), 560-571.

Humphrey, N. ve Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disoerders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. Journal of Research in Special Educational Needs, 10(2), 82-90.

Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D. ve Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 7(7), 824-832.

Maiano, C., Normand, C. L., Salvas, M.-C., Moullec, G. ve Aime, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: a systematic review and meta-analysis. Autism Research 9(6), 601-615.

Nowell, K. P., Brewton, C. M. ve Goin-Kochel, R. P. (2014). A multi-rater study on being teased among children/adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and their typically developing siblings: associations with ASD symptoms. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29(4), 195-205.

Schalkwyk, G., Smith, I. C., Silverman, W. K. ve Volkmar, F. R. (2018). Brief Report: Bullying and Anxiety in High-Functioning Adolescents with ASD. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(5), 1819-1824.

Schroeder, J. H., Cappadocia, C. M., Bebko, J. M., Pepler, D. J. ve Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(7), 1520-1534.

Sofronoff, K., Dark, E. ve Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. Autism, 15(3), 355-372.

Sreckovic, M. A., Brunsting, N. C. ve Able, H. (2014). Victimization of students with autism spectrum disorder: A review of prevalence and risk factors. Research in Autism Spectrum Disorders, 8(9), 1155-1172.

Storch, E. A., Masia-Warner, C., Crisp, H. ve Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. Aggressive Behaviour, 31(5), 437-452.

Ung, D., McBride, N., Collier, A., Selles, R., Small, B., Phares, V. ve Storch, E. (2016). The relationship between peer victimization and the psychological characteristics of youth with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 32, 70-79.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Emre Laçin

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okuma tüm öğrencilerin ilkokula başladıklarında edinilmesi beklenen temel akademik becerilerden bir tanesidir. Öğrencilerin ilerleyen yıllarda akademik başarısının en önemli yordayıcıları arasında yer almaktadır (Moats, 2000). İlkokula başlayan öğrencilerin okuma becerisini sorunsuz bir şekilde edinebilmeleri okumaya hazırbulunuşlukları ile ilgilidir. Bu hazırbulunuşluk; çocukların formal okuma öğretimine başlamadan önceki dönemlerde, yani okul öncesi dönemde, okuma-yazmaya ilişkin kazanmaları gereken ön koşul bilgi ve beceriler "erken okuryazarlık" becerileri olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri çocukların okumayı hızlı bir şekilde kazanıp, yeni bilgileri edinmekte araç olarak kullanabilmesi için önem bir beceridir. Erken okuryazarlık becerileri zayıf olarak ilkokula gelen öğrencilerin okumayı edinmekte güçlük yaşadıkları, dolayısıyla okumayı araç olarak kullanmakta zorlandıkları ve akademik başarısızlıklar yaşadıkları belirtilmektedir (Skibbe, Grimm, Stanton-Chapman, Justice, Pence ve Bowles, 2008). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri zayıf olan çocukların bu becerileri desteklenmediği durumlarda, ilkokula geldiklerinde erken okuryazarlık becerileri iyi olan akranlarını yakalayamadıkları ifade edilmektedir (Skibbe, vd., 2008). Hem özel gereksinimli çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklar, okuryazarlık becerilerini en hızlı okul öncesi dönemde kazandıkları ifade edilmektedir (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg ve Gill, 2008). Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin özel gereksinimli çocuklar açısından okul öncesi dönemde desteklenmesi, normal gelişim gösteren akranları ile arasındaki farkı en aza indirmek için önemli bir müdahale olarak görülebilir. Özel gereksinimli ve risk grubu çocuklar için çok önemli olan bu becerilerin desteklenmesi ve kazandırılması sürecinde, en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri, çocuklara verilecek olan eğitimin kalitesini ve niteliğini doğrudan etkilemektedir. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin, sınıf içindeki erken okuryazarlık eğitimi ve uygulamaları ile pozitif yönde ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir (Piasta, Park, Farley, Justice ve O'Connell, 2020). Alanyazında öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların genellikle okul öncesi öğretmenlerine yönelik olduğu görülmüştür (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014). Ülkemizde son yıllarda özel eğitim anaokullarının artırılması, her ilde en az bir özel eğitim anaokulunun bulunması hedeflenmektedir. Burada görev alan özel eğitim öğretmenleri çocuklara erken okuryazarlık becerilerini kazandırması gerekmektedir. Ayrıca özel eğitim okulu birinci kademelerde görev alan özel eğitim öğretmenleri de performans düzeyi uygun çocuklarla erken okuryazarlık becerileri çalışmaktadırlar. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri verecekleri eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilgi düzeylerinin mesleki kıdem, yaş, konuya ilişkin ders alma gibi demografik değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu genel amaca yönelik aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranacaktır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanların dağılımları nasıldır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ders alma/almama durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyini belirlemek için nedensel betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel model (tarama modeli) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmaya Hatay ilindeki özel eğitim anaokullarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan, 154 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken öğretmenler gönüllülük ve ulaşılabilirlik esasına göre seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerde a) özel eğitim anaokulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olmaları, b)çalıştıkları okulda kadrolu olarak çalışıyor olmaları ve c) çalışmaya gönüllü olarak katılmaları şartları aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı kapsamında, özel eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Ardından araştırmacının daha önce yapmış olduğu bir başka çalışmada geliştirdiği erken okuryazarlık bilgi testi (EROBİT) (Laçin ve Güldenoğlu, 2023). Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma soruları kapsamında öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin puan dağılımlarına ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Öncelikle eldeki verilerin dağılımı incelenmiş ve veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Aldıkları puanları mesleki kıdeme ve yaş değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü ANOVA, eğitim alma/almama durumuna göre karşılaştırılırken ise t-testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

EROBİT öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyini ölçen bir bilgi testidir. Bu testten 19 ve üzerinde doğrusu olanlar başarılı, 8 ve altında doğrusu olanlar başarısız olarak isimlendirilmektedir. 8 ve 19 arasında doğrusu olanlar ise bilgiye gereksinimi olanlar olarak isimlendirilmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen veriler incelendiğinde ortalamalarının 11,48 olduğu görülmektedir. Genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkında bilgi gereksinimi olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte kesme puanları dikkate alındığında, katılımcı 154 öğretmenin 7'si başarılı, 76'sı bilgiye gereksinimi olan ve 71'i başarısız olduğu görülmüştür. EROBİT'ten aldıkları puanların öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırıldığı (23-30 yaş, 31-37 yaş ve 38 üzeri) analizlerde 23-30 yaş grubu öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Alınan puanların mesleki kıdemlerine göre (1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 üzeri) karşılaştırıldığı analizlerde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin özel olarak eğitim alan ve almayanların karşılaştırıldığı analizlerde ise eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: erken okuryazarlık, özel eğitim öğretmenleri, öğretmen bilgi testi

Kaynakça

Moats, L. C. (2000). *Speech to print: Language Essentials for teachers*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.

Whitehurst, G. J.,& Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development, 69*(3), 848-872.https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Skibbe, L. E., Grimm, K. J., Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Pence, K. L., & Bowles, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, speech, and hearing services in schools*. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0016)

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, *20*(3), 821. doi: 10.1017/S0954579408000394

Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, *26*(2), 137-152. https://doi.org/10.1002/dys.1612

Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüşleri ve Staj Uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *17*(1)

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, *13*(4).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İkinci Basım. *Ankara: Pegem Akademi Yayınları*.

Laçin, E. & Güldenoğlu, B. (2023). Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocuk Olan Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-29 . DOI: 10.9779/pauefd.975676

Türkiye'de Eğitim ve Öğretim Konulu Engellilerle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Hasan Şahin Kızılcık

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Birçok alanda yapılan bibliyometrik analizlerle araştırma eğilimleri ve yayın profilleri ortaya konmuştur. Sistematik derlemeler politika veya uygulama kararları vermek zorunda olanlar için kolayca erişilebilir bir biçimde araştırma bulgularını sentezlemeye yaramaktadır (Yılmaz, 2021). Bunlardan bazıları belirli bir akademik derginin analizini yaparken, bazıları ise belirli bir konudaki yayınların analizini yapmaktadır. Bunun yanı sıra, bazıları konu ve yayın türü açısından sınırlamalar getirmektedir. Bunun amacı, belirli bir konuda belirli bir yayın türündeki çalışmaları analiz ederek o yayın türündeki o konuya ilişkin araştırma eğilimlerini belirlemektir.

Lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini yapmak, lisansüstü tez danışmanlarına ve lisansüstü eğitim almakta olan öğrencilere yol gösterebilir. Böylece belirli alanda alanyazında yer alan eksikler ve eğilimler açık bir biçimde görülebilir. Türkiye'de 1985'ten itibaren özel eğitim alanı başta olmak üzere birçok alandaki eğitim çalışmaları içinde engellilere yönelik çalışmalar lisansüstü düzeyde kendine yer bulmuştur.

Alanyazında; turizm alanında (Aksöz ve Yücel, 2020; Cevizkaya, İlsay ve Avcıkurt, 2014), girişimcilik alanında (Durak, Gürler ve Öztürk, 2021), sosyal hizmetler alanında (Kılıç, 2021) engellilere yönelik olarak yapılmı çalışmaların bibliyometrik analizleri bulunabilmektedir. Ayrıca özel eğitime yönelik SSCI'de taranan dergilerde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi yapılmıştır (Guner Yıldız, Ayhan Melekoğlu ve Tunç Paftalı, 2016). Özel eğitime yönelik ülkemizde yayınlanan lisansüstü tezlere yönelik en son bibliyometreik analiz çalışması 2014 yılında 72 tezden oluşan bir akpsamda yapılmıştır (Coşkun, Dündar ve Parlak, 2014). Bu yalnızca bir anabilim/bilim dalında yapılmış olan engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu çalışmalar üzerinde sekiz yıl öncesinin alanyazınının analizi biçiminde bir çalışma idi. Ancak aradan geçen süre ve ayrıca diğer anabilim/bilim dallarında yapılan lisansüstü tezler göz önüne alındığında, çalışmanın daha geniş kapsamlı olarak yeniden yapılması gerekli hale gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de engellilere yönelik eğitim ve öğretim konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelemesini yapmaktır.

Yöntem

Araştırma, bibliyometrik bir çalışmadır. Ellegaard ve Wallin (2015), yazılı yayınların nicel analizini sağlamak için bibliyometrik yöntemler kullanıldığını belirtir ve bunun, belirli bir yazarın çalışmaları veya ulusal çalışmaların ya da belirli bir konuya ilişkin çalışmaların bibliyografyaları biçiminde olabileceğini söylerler. Genellikle coğrafi (Lin 2012; Zhuang ve diğerleri. 2013) veya zaman periyotları içindeki gelişme (Huffman ve diğerleri. 2013) dahil olmak üzere kurumsal yönler veya literatür ve yazarlık türleri (White ve McCain 1998) ortaya konabilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanında "engelli" anahtar sözcüğü ile lisansüstü tezler aranmıştır. Bulunan toplam 1334 kayıt içinde "eğitim ve öğretim" konulu olan 463 lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. İçinde bulunduğumuz 2022 yılı henüz tamamlanmadığından yalnızca iki kayı bulunmaktaydı. Bu nedenle araştırma verileri 2021 yılına dek olan kayıtları kapsayacak biçimde 461 lisansüstü tez ile gerçekleştirilmiştir. Tezlerin bilgileri bilgisayar yardımıyla tablolanmış ve grafikler yardımıyla görselleştirilmiştir. Bu aşamada; tezlerin kabul tarihleri, yüksek lisans veya doktora tezi olma durumlarına göre türleri, yıllara göre tez türlerinin dağılımı, tez yazarlarının cinsiyetlerinin dağılımı, tez türüne göre tez yazarlarının cinsiyet dağılımı ortaya konmuştur. Tezlerin Türkçe dışında yayınlandığı diller ve bunların dağılımı belirlenmiştir. Tezlerin odaklandığı engel türlerine göre sınıflama yapılmıştır. Bu engel türüne göre hem yayın yılı hem de yazarların cinsiyeti bilgileri karşılaştırılmıştır. Ayrıca tezlerin odaklandığı engel türüne göre tez türü bilgilerinin de istatistiği çıkarılmıştır. Bunun yanında, tezlerin hangi üniversitelerde ve hangi anabilim dallarında yapıldığı, tezlerin hangi bilim dalını öğretimi/eğitimini kapsadığı incelenmiştir. Ek olarak, tezlerin odaklandığı engel türüne ve yayın yılına göre tezlerin yapıldığı üniversite ve anabilim dalı bilgilerinin dağılımı da belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin grafiklerle görselleştirilmesine özen gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında, 374 (%81) yüksek lisans, 86 (%19) doktora tezi bulunmaktadır. İlk yüksek lisans tezi 1985'te, ilk doktora tezi ise 1986'da farklı yazarlar tarafından yapılmıştır. En çok yüksek lisans tezi yazılan yıl 35 tez ile 2009 yılıdır. Ancak 33 yüksek lisans ve 3 doktora tezinin yazıldığı 2019 yılı en çok tezin yazıldığı yıldır. En çok sayıda (12 adet) doktora tezi 2017 yılında yazılmıştır. Diğer yandan 1991 ve 1992 yıllarında hiç tez yazılmamıştır. Toplamda 448 farklı yazar tarafından (Yedisi erkek, altısı kadın 13 yazarın hem yüksek lisans hem de doktora tezi çalışma kapsamındadır)

yapılan tezlerin %62'si kadın, 159'u %34'ü erkek yazarlar tarafından kaleme alınmıştır. Yazarın %4'ünün ise cinsiyeti belirlenememiştir. Tezlerin %47'si zihinsel engellilerle ilgili iken, %22'si işitme engellilerle, %14'ü görme engellilerle ilgilidir. Geri kalan %17'lik dilim ise engellilerle ilgili genel konularla, çeşitli ortopedik engellilerle veya çok engellilerle ilgili çalışmalardır. Tezlerin 19'u İngilizce, biri ise Kırgızca yazılmıştır. Geri kalan tezlerin tümü Türkçedir. Analizler sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: engelli, eğitim, lisansüstü tezler, bibliyometrik analiz

Kaynakça

Aksöz, E. O. & Yücel, E. (2020). Engelli Turizmi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 388-404. DOI: 10.26677/TR1010.2020.319

Cevizkaya, G., İlsay, S., & Avcıkurt, C. (2014). Turizm Alan Yazınında Engelliler ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Profili (2000-2013). *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 2, 101-108.

Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2): 375-396.

Durak, H., Gürler, G., & Öztürk, O. (2021). *Engelli girişimciliği literatürünün bibliyometrik analizi: genel bir değerlendirme*. 6th International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress, 16-18 September, Aksaray.

Ellegaard, O. & Wallin, J.A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics*, 105, 1809–1831.

Guner Yıldız, N., Ayhan Melekoğlu, M., & Tunç Paftalı, A. (2016). Türkiye'de Özel Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089. DOI: 10.17051/io.2016.06677

Kılıç. C. (2021). Engellilere Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamaları: Bibliyometrik Haritalama. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Sayı: 5, 1-18. DOI : 10.47358/sentez.2021.21

Huffman, M. D., Baldridge, A., Bloomfield, G. S., Colantonio, L. D., Prabhakaran, P., Ajay, V. S., et al. (2013). Global cardiovascular research output, citations, and collaborations: A time trend bibliometric analysis (1999–2008). *PLoS One*, 8(12), 7.

Lin, W. Y. C. (2012). Research status and characteristics of library and information science in Taiwan: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 92(1), 7–21.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistematik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.

Zhuang, Y. H., Liu, X. J., Nguyen, T., He, Q. Q., & Hong, S. (2013). Global remote sensing research trends during 1991–2010: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 96(1), 203–219.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin Genç Yetişkinlik Dönemine İlişkin Deneyimleri

Yeşim Güleç Aslan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Uğur Yassıbaş
Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal-iletişim alanlarında önemli güçlüklerin ve sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarla, ilgilerin görüldüğü nöro-gelişimsel bir yetersizliktir. OSB olan bireylerin bir kısmının, uygun eğitsel düzenlemelerle destekli ve/veya desteksiz bir şekilde yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebildikleri görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, dikkat çekici gelişmeler göstererek, yaşamlarını önemli düzeyde bağımsız sürdüren yetişkin OSB olan bireylerin yaşantılarına ve deneyimlerine odaklanan, özellikle de bu durumu yaşayan bireylerin kendilerinden ve/veya ailelerinden verilerin toplanarak yürütülmüş sınırlı düzeyde araştırma söz konusudur.

Bu sözel sunumda ele alınacak olan araştırma OSB olan bir bireyin yaşam deneyimlerine odaklı bir araştırmanın (Gulec-Aslan, Ozbey, & Yassibas, 2013) devamı niteliğinde olup, amaç bu bireyin yetişkinlik dönemindeki deneyimlerinin ortaya konmasıdır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması ile yürütülmektedir. Bu tür araştırmalarda araştırmanın problemi, bireyin yaşam deneyimlerini derinlemesine incelemek ve bu deneyimleri aktarmaktır.

Bu anlatı araştırmasının katılımcıları genç yetişkinlik dönemindeki OSB olan bir birey ve bireyin annesidir. Çalışmanın verileri görüşme, kişisel bilgi formu, araştırmacı günlüğü ve yansıtma formu ile toplanmıştır. Bu verilerin devam eden analizi için anlatı araştırmalarının analizinde önerilen yeniden hikayeleme, kronolojik yaklaşım ve tematik analiz süreçleri kullanılmaktadır. Ayrıca, nitel araştırmalar için önerilen geçerlik ve güvenirlik önlemleri örneğin veri toplama formları ve analiz için uzman görüşü, veri toplama yöntemlerinde çeşitlilik, derinlemesine raporlaştırma, katılımcı teyidi, katılımcı ve araştırmacı işbirliği, vb.) alınmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ile OSB olan bir bireyin yetişkinlik dönemi bireyin kendisinden ve annesinden dinlenmiştir. Böylece bu çalışma, OSB olan bireyden ve bu bireyin en yakınındaki kişiden OSB'ye bir bakış sağlaması açısından önemli bilgiler ortaya koyabilecektir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın bulguları eğitimcilere, uzmanlara ve OSB ile ilgili diğerlerine birincil kaynaktan OSB ve OSB olan birey ve annesinin deneyimleri hakkında bilgi edinmelerini sağlayabilecektir. Ayrıca, bu araştırmayla OSB olan bireyin ve annesinin kendilerini ve OSB deneyimlerini ifade etme imkanı sağlanmıştır. Bu araştırmanın bulgularının OSB olan bireylerin sınırlı araştırmış bir dönem olan yetişkinlik dönemlerine ilişkin önemli verilerin elde edilmesiyle bu bireylere yönelik hizmetlerin nicelik ve nitelik olarak artışına katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun dışında, araştırma bulguları OSB'li bireylerin ve ailelerin deneyimlerini inceleyen farklı ve yeni araştırmaların yapılması bağlamında ileri araştırmalara ışık tutabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Anlatı araştırması, otizm spektrum bozukluğu, yeniden hikayeleme

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5).* Arlington, VA, US: American Psychiatric Publishing.

Creswell, W. J. (2005). *Educational research.* Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage Publications, Inc.

Gulec-Aslan, Y., Ozbey, Y., & Yassibas, U (2013). "I have lived an autism experience autism is an interesting disease": The life story of a young man with autism. *International Education Studies, 6(1)*, 74-84.

Munro, J. D. (2010). An integrated model of psychotherapy for teens and adults with Asperger syndrome. *Journal of Systemic Therapies*, 29(2), 2010, 82–96.

Reilly, C., Campbell, A., & Keran, P. (2009). Screening for Asperger syndrome in school-age children: issues and instruments. *Educational Psychology*, 25(1), 37-52.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti anlama ile İletişim İşlevleri, İletişim Davranışları ve Ortak Katılım Arasındaki İlişkiler

Yasemin Keyvan

Çorum Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Meral Çilem Ökcün Akçamuş

Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Başkalarının algıladıklarını, niyetini, arzularını, ne bildiklerini ve neye inandıklarını ayırt edebilme, sosyal bir varlık olan insan için önemli bir beceridir. Çocuklar gelişimsel olarak çevresindeki bireylerin amaçlı varlıklar olduğunun farkına varmaya ortalama 7-8. ay civarında başlamaktadırlar (Carpenter, Call ve Tomasello, 2005). Bunu takiben insanları gözlemleyerek eylemleri ne amaçla yaptıklarını anlamaya başlarlar. Tipik Gelişen (TG) çocuklarda niyeti anlama yeterliğinin izlediği bu yolun, OSB olan çocuklarda aynı yaşlarda ve aynı hızda gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. TG çocukların 14. ay civarı eylemlerin ne amaçla gerçekleştirildiğinin farkına varabildikleri (Carpenter, Akhtar ve Tomasello, 1998); otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ise eylemlerin altında yatan nedenlerin ayrımına varmaksızın gözlemledikleri eylemi olduğu gibi taklit ettikleri bilinmektedir (D'Entremont ve Yazbek, 2007). Bu durum OSB olan çocukların taklit ettikleri eylemin ne amaçla yapıldığını belirlemede ve hedeflenen sonucun ne olduğu üzerine çıkarımda bulunmada sınırlılık yaşadıklarına işaret etmektedir (Rogers Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003).

Çocukların yaşamlarının ilk aylarında ebeveynleri ile yüz yüze etkileşimde bulunmalarıyla alıcı ve ifade edici dil gelişimleri için ilk adımlar atılmış olur (Trevarthen, 1979). Bebekler ilk yılın içinde yüz yüze sosyal etkileşimlerin ardından başkalarıyla gittikçe daha karmaşık yollarla ilişki kurmayı öğrenirler. Nitekim, 6 ve 12. aylar arası ortak dikkat becerisi geliştirerek dikkatlerini bir partner ve bir referans arasında koordine etmeyi öğrenirler (Bakeman ve Adamson, 1984). Koordineli ortak katılımın geliştirilmesinden önce, çocuklar destekli ortak katılım bağlamlarına katılırlar. Destekli ortak katılım, çocuk ve ebeveyn aynı nesne üzerinde, ebeveynin çocuğun nesne ile oyununu etkileyecek şekilde etkileşime girmesi ile gerçekleşir (Adamson, Bakeman ve Deckner, 2004). OSB olan çocukların ebeveynleri ile koordineli ortak katılımda bulunma düzeyleri TG akranlarına göre sınırlı iken, nesne katılımında TG akranlarına göre nesneyle geçirdikleri zaman çok daha fazladır (Adamson, Deckner ve Bakeman 2010). OSB olan çocuklarla yapılan araştırmalar göstermiştir ki; ortak dikkat başlatma, ortak dikkati yanıtlama ve ortak dikkat bağlamında bakışları koordine etme bu çocukların önemli derecede güçlükler yaşadıkları alanlardır ve buna ek olarak, ileride yaşanacak dil ve sosyal etkileşim güçlüklerinin de öncülü olabilmektedir (Shumway ve Wetherby, 2009; Werner ve Dawson, 2005). Tomasello ve Farrar (1986), katılım becerilerinin sosyal etkileşimler sırasında çocuklar için net bir referans bağlamı sağlayarak dil ediniminde iskele görevi gördüğünü, bu referans bağlamının ise çocukların yetişkin tarafından kullanılan anlamlı dili edinmesine yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Parish-Morris, Hennon, Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Tager-Flusberg, (2007) ise niyeti anlamanın kelime ediniminde rol oynayan etmenlerden biri olduğuna dikkat çekmişlerdir. Katılım becerileri ve niyeti anlamanın ortak dikkat süreçleriyle de ilişkili olduğu (Adamson, Bakeman, Suma ve Robins 2019; Castiello, 2003) göz önüne alındığında niyeti anlama, iletişim becerileri ve katılımın birbiri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında doğrudan OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim ve ortak katılım becerileri arasındaki ilişkiler üzerine yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Tüm bunlar doğrultusunda OSB olan çocukların niyeti anlama yeterliğinde sınırlılığa sahip olmaları (Peters-Scheffer, Didden, Korzilius ve Verhoeven 2018), diğer sınırlılık alanlarından olan iletişim ve ortak katılım becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması gereken bir konu olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim ve katılım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın genel amacına hizmet edecek alt amaçlar şunlardır:

1. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile otizmin derecesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile katılım becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, ilişkisel araştırmalardan korelasyonel araştırma deseninde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek

amacı ile yapılan araştırmalardır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan, hastanelerin ilgili birimlerinden tanı almış, kronolojik yaşları 23-59 ay arası olan OSB tanılı 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocuklar ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları:

Çalışma grubunun belirlenmesinde Demografik Bilgi Formu ve Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) kullanılmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Araç ve İşlemler:

Araştırma verilerinin toplanmasında Niyeti Anlama İşlemi, İletişimsel Oyun Protokolü, İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu ve İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların;

- Niyeti anlama yeterlikleri ile otizm şiddeti arasında yüksek düzey negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile ortak dikkat iletişim işlevi arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile davranış düzenleme iletişim işlevi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından bakışlar arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından bakış-jest-ses koordine arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından sözcükler arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından sesler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından jestler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile koordineli ortak katılım performansları arasında yüksek düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile sembol içeren ortak katılım performansları arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu,
- Niyeti anlama yeterlikleri ile destekli ortak katılım performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Niyeti anlama, iletişim işlevleri, iletişim davranışları, ortak katılım

Kaynakça

Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Twelve-and 18-month-olds copy actions in terms of goals. *Developmental Science, 8*(1), 13-20. doi: 10.1111/j.1467-7687.2004.00385.x

Carpenter, M., Akhtar, N., & Tomasello, M. (1998). Fourteen-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior And Development, 21*(2), 315-330. doi: 10.1016/S0163-6383(98)90009-1

D'Entremont, B., & Yazbek, A. (2007). Imitation of intentional and accidental actions by children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(9), 1665-1678. doi: 10.1007/s10803-006-0291-y

Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(5), 763–781. doi:10.1111/1469-7610.00162

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.

Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, *55*(4), 1278-1289.

Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development*, *75*(4), 1171-1187. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x

Adamson, L. B., Deckner, D. F., & Bakeman, R. (2010). Early interests and joint engagement in typical development, autism, and down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(6), 665-676. doi: 10.1007/s10803-009-0914-1

Shumway, S., & Wetherby, A. M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *52*(5), 1139. doi: 10.1044/1092-4388(2009/07-0280)

Werner, E., & Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives of General Psychiatry*, *62*(8), 889-895. doi: 10.1001/archpsyc.62.8.889

Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, *57*(6), 1454–1463. doi: 10.2307/1130423

Parish-Morris, J., Hennon, E. A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Tager-Flusberg, H. (2007). Children with autism illuminate the role of social intention in word learning. *Child Development, 78(*4), 1265–1287. doi:1 0.1111/j.1467-8624.2007.01065.x

Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2019). Sharing sounds: The development of auditory joint engagement during early parent-child interaction. *Developmental psychology*, *55*(12), 2491-2504. doi: 10.1037/dev0000822

Castiello, U. (2003). Understanding other people's actions: Intention and attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *29*(2), 416–430. doi: 10.1037/0096-1523.29.2.416

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., & Verhoeven, L. (2018). Understanding of intentions in children with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, *2*(1), 3–15. doi:10.1007/s41252-017-0052-2

İşitme Kayıplı Öğrencilere Sunulan Kaynaştırma ve Destek Eğitim Odası Hizmetine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Elif Akay

Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ortamlarında entegrasyondan kapsayıcı eğitime geçiş süreci yaklaşık bir asıra yayılmış olmasına rağmen, öğretmen görüşleri incelendiğinde uygulamalarda hala çözüm bekleyen sorunlar olduğu görülmektedir.

İşitme kayıplı öğrencilerin ilk kaynaştırma (integration) uygulamalarında bütünleştirme (inclusion) uygulamalarına kadarki süreçte sınıf öğretmenlerinin sorunlarını ortaya koyan birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin sözlü iletişim kuramadıklarına (Watson, vd., 1999), sosyalleşemediklerine (Coladarci & Breton, 1997) yönelik görüşlerin erken tanılama, koklear implant uygulamaları (Miller, 2015) ve okulöncesi eğitim programlarıyla olumlu yönde değiştiği görülmektedir (Pérez-Jorge vd., 2021). Ancak destek eğitim hizmetinin sistematik sunulmamasına (Slobodzian, 2009), ders materyallerinin yetersiz ve sınıfların kalabalık olması (Ramsey, 1997; Slobodzian, 2009) işitme kayıplı öğrencilerin akademik becerilerindeki sınırlılık (Cambra, 2002), BEP sürecinin (Goddard, 1997) ve eğitim sürecinin iş birliğiyle yürütülmemesi (Gürgür & Uzuner, 2010; Nīmante & Ekša, 2020), işitme kayıplı öğrencilere yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaya (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013) olarak sıralanabilecek öğretmen görüşlerinin zamanla değişmediği belirlenmiştir.

Destek eğitim öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda destek eğitim odası uygulamalarıyla öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim gösterebildiklerini belirlenmiştir (Atmaca & Uzuner, 2020; Gürgür vd., 2016; Yazıcıoğlu, 2020). Ancak araştırmalarda öğretmenler; fiziksel koşulların, öğretim materyalinin, uygulama sıklığının ve süresinin yetersiz olduğunu, farklı yetersizlik gruplarıyla çalışmakta zorluklar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler destek eğitim odası hizmetine yönelik mesleki yeterliliklerin sınırlı olduğunu, BEP'in mevzuata uygun hazırlanmasında, BEP ekibinin öğretim uyarlamalarında ve iş birliğine ilişkin sorumluluklarında sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır (Kol, 2016; Yazıcıoğlu, 2020).

Gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazında geçmişten günümüze yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencileri sınıflarına kabul etmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeye başladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilere yönelik sınırlı bilgilerinin olması, sınıfların kalabalık olması, ders materyallerinin yetersiz olması, BEP için işbirliği yapılmaması ve sistematik destek eğitim hizmeti sunulmamasına ilişkin sorunların devam ettiği görülmektedir. Bu sorunların çözümü için kaynaştırma ortamında sınıf mevcudu ve gürültü kaynaklarının sınırlandırılarak işitme kayıplı öğrenciler için etkileşime uygun bir dinleme ortamı oluşturulmalıdır (Madhumitha & Dawson, 2021). Aksi takdirde işitme kayıplı öğrencilerin bilgiye dinleyerek ulaşmaları ve tartışmalara katılımları sınırlanmaktadır. Bu durum ise işitme kayıplı öğrencilerin bilgiye ne kadar ulaştıklarını belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilere ihtiyaçlarına odaklı, iyi bir dinleme ortamında destek eğitim odası hizmeti ile çeşitli derslere yönelik akademik gelişimleri desteklenmelidir (Akay, 2018; Kale & Demir, 2017).

Bu araştırmadaki öğretmenlerin sınıflarındaki işitme kayıplı öğrenciler, erken yaşta cihazlandırılarak bir araştırma ve uygulama merkezinde aile eğitimi ve okul öncesi kaynaştırma eğitimi almışlardır. Öğrencilerden iletişimsel ve akademik gelişimleri uygun olanlar kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam etmişlerdir. Bu öğrencilere yine bu merkezde destek eğitim hizmeti İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezun öğretmenler tarafından sunulmaktadır. Bu merkez, ülkemizde 1982 yılından itibaren sistematik olarak kaynaştırma ve destek eğitim odası hizmeti sunulan ilk kurumdur. Dolayısıyla 38 yıldır kaynaştırma kültürünün sürdürüldüğü bir devlet okulunda çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinin, destek eğitim odası hizmeti uygulamalarına ışık tutacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıflarında işitme kayıplı öğrenci bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ve destek eğitim odası hizmetine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda (a) sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıflarındaki işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik deneyimleri ve görüşleri nelerdir? (b) sınıf ve branş öğretmenlerinin işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek eğitim odası hizmetine yönelik deneyimleri ve görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada, olgu bilim modeli kullanılmış, veriler odak grup görüşmesi yapılarak elde edilmiştir. Olgubilim araştırmalarında, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve bunlara yükledikleri anlamlar ortaya konmaktadır. Bu desende katılımcıların seçilen konuyu bizzat yaşamaları gerekmektedir. Katılımcılardan derinlemesine bilgi alınmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada, sistematik olarak destek eğitim odası hizmeti sunulan işitme kayıplı öğrencilerin sınıf ve branş öğretmenlerinin bu hizmet ile ilgili deneyimleri, bu deneyimlere neden olan değişkenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcıların deneyimlerini detaylı açıklayabilecekleri sorular yöneltilmiştir. Veriler 2020-2021 öğretim yılının başında 66 dakikalık odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, katılımcıların birbirleriyle etkileşimde bulundukları, birbirlerinin yanıtlarından yararlanarak soruları cevapladıkları bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın katılımcılarını bir ilkokul ve ortaokulda çalışan 6 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, katılımcı bilgi formu ve odak grup görüşmesi ses kaydı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde odak grup görüşme kaydının dökümü yapılmış, bu dökümler katılımcılara onaylatılmış, tekrarlayan durumlar belirlenerek; (a) fiziksel ortama ve öğrenci sayısına yönelik görüşler, (b) destek eğitim hizmetinin bileşenlerine yönelik görüşler, (c) işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma ortamındaki performanslarına yönelik görüşler temalarına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak kaynaştırma uygulamalarındaki başarının anahtarı ekip çalışmasıdır. İşitme kayıplı öğrenciler için bu ekip sınıf/branş öğretmeni, işitme engelliler öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisi ve aileden oluşmaktadır. Bu araştırmada katılımcılar kalabalık sınıflara ve destek eğitim odası hizmetinde iletişim ve gidiş geliş saatlerinde zaman zaman yaşanan aksaklıklara rağmen işitme kayıplı öğrencilerinin sosyal uyum ve akademik gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin ulusal çapta yaygınlaşabilmesi için işitme kayıplı çocukların erken tanılanıp cihazlandırılmaları, aile eğitimi almaları, okulöncesinden başlayarak destek eğitim hizmetinin sistematik sunulduğu kaynaştırma ortamında eğitim görmeleri sağlanmalıdır. Destek eğitim öğretmenleri işitme kayıplı öğrencilerin cihazları, eğitim programları, sözlü dil ve akademik gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu gelişimleri değerlendirerek öğrencinin ihtiyacına uygun, derslerin amaçlarını gerçekleştirebilecekleri materyaller belirleyip kullanabilmelidirler. Ayrıca sınıf/branş öğretmen ile sistematik iletişim kurmalıdırlar.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı öğrenciler, koklear implant, kaynaştırma, destek eğitim odası hizmeti, sınıf/branş öğretmenleri.

Kaynakça

Akay, (2018). Support services in social studies courses for students with hearing loss. *Journal of Education and e-Learning Research 5*(1), 60-71.

Atmaca, U. & Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(4), 1214-1248. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m.

Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf, 147* (1), 38-45. 10.1353/aad.2012.0138

Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research, 90*(4), 230-239. http://www.jstor.org/stable/27542097.

Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf, 158*(1), 63-97. DOI: 10.1353/aad.2013.0009

Gürgür, H., Büyükköse, D., & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. Elementary Education Online, 2016; 15(4): 1234-1253, İlköğretim Online, 15(4), 1234-1253, 2016. doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.32423.

Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 10* (1), 275-333.

Goddard, A. (1997). The role of individual education plans/programmes in special education: A critique. Support for Learning (12)4, 170-174. DOI:10.1111/1467-9604.00040

Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitimin Türkçe ve matematk dersleri başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı Dergisi,10*(4), 47-57.

Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

Madhumitha, R., & Prathiba, D. G. (2021). Mainstream school performance of children with hearing impairment using cochlear implant: a preliminary report from a teacher's perspective. *Language in India*, *21*(2), 110-119.

Miller, K. J. (2015). Thinking anew: Trends in the education of students who are deaf or hard of hearing and their implications. *Perspectives on Hearing and Hearing Disorders in Childhood, 25*, 37-44. https://doi.org/10.1044/hhdc25.1.37.

Nīmante, D., & Ekša, L. (2020). Inclusion of a child with a hearing impairment in a mainstream school, single case study. *Human, Technologies and Quality of Education,* 78th International Scientific Conference of University of Latvia, 62-77. https://doi.org/10.22364/htqe.2020.05

Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences,11*, (187), 1-17. https://doi.org/10.3390/educsci11040187

Ramsey, C.L. (1997). *Deaf children in public schools.* Washigton: Gallaudet University Press.

Slobodzian, J. T. (2009) The devil is in the details: issues of exclusion in an inclusive

educational environment. *Etnography and Education, 4*(2), 181-195. https://doi.org/10.1080/17457820902972804.

Watson, L., Gregory, S., & Powers, S. (1999). *Deaf and hearing impaired pupils in mainstream school.* London: David Fulton Publishers.

Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *21*(2) 299-327. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'de Özel Eğitimle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Mehmet İnce
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Şule Fırat Durdukoca
Kafkas Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnterdisipliner bir alan olarak özel eğitim farklı paydaşların iş birliği içerisinde çalışmasını gerektirmektedir. Bu yönüyle sadece özel eğitim alanında çalışmalar yürüten araştırmacılar değil aynı zamanda farklı disiplin alanlarından araştırmacılar da özel eğitim ile ilgili çalışmalara kendi perspektiflerinden yer vermektedir. Psikoloji, Tıp, İşletme gibi çok sayıda bilim dalında özel eğitim ile ilgili tezler, makaleler, bildiriler hazırlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada Türkiye'de özel eğitim ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin çeşitli değişken açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu durumdan hareketle araştırma, özel eğitim ile ilgili yapılan tezlerin hangi anabilim dallarında hangi özel gereksinimli gruplarla yapıldığına yönelik genel bir bakış sağlanması amacına yönelik olarak tasarlanmıştır.

Yöntem

Özel eğitimle ilgili yapılan tezlerin incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında "Özel eğitim" anahtar kavram olarak belirlenmiş ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan tarama sonucunda 2014-2022 yılları arasında farklı anabilim dallarında hazırlanmış olan 1260 teze ulaşılmıştır. Tezler, doktora, yüksek lisans, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik şeklinde türlerine göre ayrılmıştır. Ulaşılan tezlerden 1071'i yüksek lisans 175'i doktora, 13'ü tıpta uzmanlık ve bir tanesi de sanatta yeterlilik tezidir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve doküman analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Tezler, tez türü, anabilim dalı, tez sayısı, araştırmanın yürütüldüğü özel gereksinim grubu ve yöntem bakımından düzenlenerek sunulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması için nitel araştırmalar konusunda deneyimli iki uzmandan görüş alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli bireylerle farklı bilim dallarında ve farklı özel gereksinim grupları ile araştırmalar yürütüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmalarda, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu (OSB), işitme yetersizliği, görme yetersizliği, down sendromu, serebral palsi, üstün yetenekliler gibi birçok özel gereksinim grubu ile çalışmalar yapılmıştır. Araştırmaların büyük çoğunluğu eğitim-öğretim alanında yapılmasına rağmen, tıpta uzmanlık, sanatta yeterlilik, psikoloji, hemşirelik, mimarlık, mühendislik, sosyoloji gibi çok çeşitli anabilim dallarında gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmaların çoğunluğu betimsel türde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda müdahaleye yönelik araştırmaların yapılması oldukça önemli görülmektedir. Sanatta yeterlilik ve tıpta uzmanlık alanında ise sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Özellikle tanı koyma yetkisine sahip olan tıp doktorlarının özel eğitim ile ilgili araştırmalar yapması önemli bir konu olarak görülmektedir. Son olarak özel eğitimin doğası gereği farklı bilim dallarında özel eğitimle ilgili çalışmaların yapılması oldukça kıymetli bir çaba olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, lisansüstü tez, doküman incelemesi

Kaynakça

Ahi, B., & Kıldan A. O. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(27).

Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 31-76). Kök Yayıncılık.

Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(2), 375-396.

Creswell, J. W. (2015). Beş farklı nitel araştırma yaklaşımı (M. Aydın, Çev.). M. Bütün & S. B. Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 71-112). Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).

Çağlayan, N. (2018). Türkiye'de zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *8*(2), 403-418.

Duran, Ç., Ata, S., & Metin, E. N. (2021). Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (14), 213-226.

Karakoç, B., Turan Özpolat, E., & Kara, K. (2018). Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1987-2017). *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *12*(24), 313-333.

Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye'de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapilan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2014*(2), 110-122.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

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

Covid-19 Sürecinde Uzaktan Özel Eğitim Uygulamalarına Ebeveyn Katılımı: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Aysenur Nazik

Bartın Üniversitesi

Seyhan Soğancı

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

literatür incelendiğinde Covid-19 ve özel eğitim konulu pek çok çalışma yer almaktadır. Covid-19 salgınının özel gereksinimli çocukların eğitim süreçleri üzerindeki etkileri (Demir &Kale, 2020;Tek &Yılmaz, 2021), uzaktan eğitim materyallerine erişim sorunu, uzaktan eğitim müfredatının özel gereksinimli çocuklara uygun olmaması (Sani-Bozkurt vd., 2021; Tarbox vd., 2020), Covid-19 süreciyle birlikte gelen kısıtlamaların çocuklardaki problem davranışları artırması (Colizzi, Sironi, Antonini, Ciceri, Bovo ve Zoccante, 2020), Covid 19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının (Er- Türküresin, 2020; Görgülü Arı&Hayır Kanat, 2020) ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Balaman&Hanbay Tiryaki, 2021; Bayburtlu, 2020;Çakın&Külekçi Akyavuz, 2020) yapılan araştırmalardan bazılardır. Literatürde spesifik olarak Covid-19 sürecinde özel eğitim uygulamalarına ebeveyn katılımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın literatürdeki bu açığı kapatacağı yeni yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı Covid 19 salgınında özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının öğretmenler açısından değerlendirmektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ebeveyn katılımını sağlamaya yönelik uygulamaları nasıldır?

Özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine katılımda ebeveynlerin motivasyonlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin ebeveyn katılımını sağlamada yaşadıkları güçlüklere ilişkin görüşleri nelerdir?

Özel eğitim öğretmenlerinin ebeveyn katılımının öğrenme kazanımları açısından etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada Covid 19 pandemisinde özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımına ilişkin öğretmen görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile incelenmiştir. Fenomenolojik desen; kişilerin fenomen ya da kavrama ilişkin algıları, görüşleri ve deneyimleme türlerine ilişkin durumları tanımlamak ve durumlarla ilgili anlamları belirlemek amacıyla kullanılan araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2018; Smith ve Fowler, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Çalışma Grubu

Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan nitel araştırma çalışmalarının büyük bir çoğunluğunun küçük bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmesi nedeniyle örneklem seçiminde amaçlı örneklem tekniği kullanılmaktadır (Patton, 2014 ; Robson, 2011). Amaçsal örnekleme yönteminde, dahil edilecek olan kişi veya kişiler belirlenen kriter dahilinde, yani araştırmacının amaçlarına en uygun cevabı verebilecek kişiler arasından belirlenir (Kümbetoğlu, 2017). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Bartın, İstanbul, Sakarya ve Isparta illerinde görev yapan 22 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen, uzman görüşü alınan ve gelen düzeltmeler doğrultusunda son şekli verilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden özel eğitim öğretmenlerinin uygun olduğu gün ve saatler belirlenmiş, belirlenen gün ve saatte çevrimiçi olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin izni ile kayıt altına alınan çevrimiçi görüşme kayıtları daha sonra araştırmacılar tarafından yazılı olarak dokümante edilmiştir. Zoom, ms teams, loom gibi platformlar üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler yardımıyla kavramları belirlemek ve verileri açıklamaya olanak sağlayan tema ve alt temaların belirlenmesi içerik analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, ss.242-254). Toplanan veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş tekrarlı ifadeler tespit edilerek kodlar oluşturulmaya başlanmıştır. Yapılan analizler çerçevesinde 4 ana tema ve ana temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temaların kodlayıcılar arası güvenirliğini hesaplamak için araştırmacılar tarafından ortaya konan kodlar, temalar ve alt temaların başlıkları Miles,Huberman ve Saldana'nın geliştirdiği (2018) (Görüş birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamaya göre kodlayıcılar arası güvenirlik % 94 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Covid 19 salgınında özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının öğretmenlerin bakış açısından incelendiği bu araştırmada öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde ebeveyn katılımını sağlamak için yaptıkları uygulamalar, ebeveynlerin katılım sağlamaya yönelik motivasyonları, ebeveyn katılımını sağlamada yaşadıkları güçlükler ve ebeveyn katılımının etkileri hakkında görüşlerini bildirmişlerdir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde ebeveyn katılımını sağlamak için kullanılan materyalleri açıklayarak, gerekli konularda bilgilendirme yaparak, ev ödevi ve ev uygulamalarının takibini yapıp dönütler vererek, sürecin değerlendirmesini ebeveynlerle yaparak aileye rehberlik etmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda ebeveynlerin katılımını kolaylaştırmak ve artırmak için çevrimiçi uygulamalardan yararlanarak aile ve öğretmen kanalında iletişimin devamlılığını sağlamış; EBA'nın kullanımını teşvik etmiş ve tamamlayıcı etkinlikler oluşturarak özellikle günlük yaşam becerilerinin ebeveyn desteği ile ev ortamında uygulanmaya devam etmesini sağlamışlardır. etkin ebeveyn katılımı öğrencilerin öğrenme kazanımları üzerinde olumlu etkiler sağlamıştır ancak görülmektedir ki pandeminin uzaması ve kısıtlamaların devam etmesi ebeveynlerin zamanla motivasyon ve ilgisini kaybetmelerine ve eğitim öğretim sürecine katılımlarının azalmasına neden olmuştur. Ek olarak ebeveynler bu süreçte internete erişim sağlayamama, çocuklarında ekran bağımlılığı oluşması, ek materyal gereksinimi gibi çeşitli sorunlarla da karşılaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: covid 19, özel eğitim, uzaktan eğitim

Kaynakça

Demir, S. & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. Turkish Studies, 15(8), 3445-3470. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492

Tek, S. ve Yılmaz, K.G. (2021). Görme engelli bireylerin covid-19 pandemi sürecine ilişkin deneyimleri. Toplum ve Sosyal Hizmet, Covid-19 Özel Sayı Cilt 1, 319-336. Doi: 10.33417/tsh.997029

Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G. Ö., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İçyüz, R., Doğan, M., Şafak, P., & Demiryürek, P. (2021). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* Erken Görünüm. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.786118

Tarbox, C., Silverman, E. A., Chastain, A. N., Little, A., Bermudez, T. L., & Tarbox, J. (2020, April 30). Taking ACTion: 18 Simple Strategies for Supporting Children with Autism During the COVID-19 Pandemic. https://doi.org/10.31234/osf.io/96whj

Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zoccante, L. (2020). Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey. Brain sciences, 10(6), 341. https://doi.org/10.3390/brainsci10060341

Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi . Milli Eğitim Dergisi , Salgın Sürecinde Türkiye'de Ve Dünyada Eğitim , 597-618 . DOI: 10.37669/milliegitim.787509

Görgülü Arı, A. & Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, 459-492. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/56115/772126

Balaman, F , Hanbay Tiryaki, S . (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri . İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 10 (1) , 52-84 .

Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. Turkish Studies, 15(4), 131-151. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460

Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi . International Journal of Social Sciences and Education Research , 6 (2) , 165-186 . DOI: 10.24289/ijsser.747901

Cresswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (4. Baskı). M. Bütün ve SB Demir (Çev. Ed).Siyasal Kitabevi.

Kümbetoğlu, B. (2017). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve araştırma (5th edn.). Bağlam Yayıncılık.

Smith, M. D., & Fowler, K. M. (2009). Phenomenological research In J. Paul, J. Kleinhammer-Tra-mill & Kathleen Fowler (Eds.). Qualitative research methods in special education. USA: Love Publishing Company.

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.12. Baskı.

Patton, M. (2014) Qualitative Research and Evaluation Methods. 4th Edition, Thousand Oaks, CA: Sage.

Robson C. (2011). Real world research. 3rd ed. Chichester: Wiley.

Miles, M, B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2018). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Çocuk Üniversitesi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

Zuhal Topçu
İstanbul Aydın Üniversitesi

Aysegül Kınık Topalsan
İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tutumlar kişilerin davranışlarını ciddi biçimde etkiledikleri için, ölçülmeleri, ilgili obje veya koşula dair kişilerin sahip oldukları tutum düzeyinin öngörülmesi pek çok alanda istenen bir haldir. Özellikle öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının ve mevcut durumun tespit edilmesi ilerisi için öğrencilerin doğru biçimde yönlendirilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır (Çetin ve Çetin, 2019: 143).

Farklı duygu ve düşünme özelliklerine sahip olan özel yetenekli öğrencilerin çeşitli alanlardaki bakışlarını, duygularını tespit etmeye dönük çalışmaların yapılması gereklidir. Özel yetenekli öğrencilere öğretilecek her türlü değer, onların sosyal hallerinde de olumlu tutumlar ve davranışlar geliştirmeleri bağlamında katkı sağlayacaktır. Özel yetenekli kişiler kazandıkları bu tutumlar sayesinde daha yaratıcı ve toplum için fayda potansiyeli yüksek fertler olarak geleceğe hazır olacaklardır (Yılmaz ve Tortop, 2018: 25). Çünkü zekâyı değerlendirme ve geliştirmeye dönük çocuk üniversiteleri gibi faaliyetler artmakla birlikte, özel yetenekli çocukların yalnızca zekalarına yönelik yapılan değerlendirmeler yeterli olmayacaktır (Karadağ ve Baştuğ, 2018: 47).

Alan yazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin tutumlarını ölçmeye ve tutum ölçeği geliştirmeye yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde; *üstün yetenekli öğrenciler için bilim ve sanat merkezlerine (bilsem) yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi* (Sıcak ve Akkaş, 2016); *özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumları* (Ceylan ve Topsakal,2021); *özel yetenekli öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimine yönelik tutumları* (Ceylan, Ermiş ve Yıldız, 2018); *üstün ve özel yetenekli çocuklar ve bilgisayara ve bilgisayar dersine yönelik tutumları* (Keskin,2006); *üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Uzun,2006); *özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri* (Ünal,2019); *üstün ve özel yetenekli öğrencilerin okula karşı tutumlarının incelenmesi Balıkesir örneği* (Aksoy ve Başaran,2019); *Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme ve motivasyon stilleri arasındaki ilişki* (Kahyaoğlu ve Pesen,2013); *üstün yetenekli öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgileri ve tutumları* (Bilen ve Murat, 2012); *üstün zekâlı öğrencilerin türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği* (Alpaslan ve Özsoy, 2013); *üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi* (Esen,2011); *bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları: Bolu bilsem örneği* (Tümen,2019); *özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumları* (Alkan, 2019); *üstün yetenekli öğrencilerin Coğrafya'ya yönelik tutumlarının kişisel özellikleri açısından incelenmesi (Şeyihoğlu ve Geçit, 2011)* konuları üzerine gerçekleştirildiği görülmüştür. Yapılan araştırmaların sayıca çoğunluğu tutumun ölçülerek değerlendirilmesinin araştırmacılar tarafından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de sayıları gün geçtikçe artan çocuk üniversitelerinin çocuklar, aileler, eğitimciler ve uzmanlar tarafından değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Alan yazın tarandığında özel yetenekli öğrencilerin tutumlarının bir kuruma yönelik ölçme aracı geliştirerek değerlendirildiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yalçın ve Adnan, 2021 yılında gerçekleştirdikleri "*bilim ve sanat merkezlerine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması"* buna yönelik gerçekleştirilmiştir. Psikolojik, sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri açısından özel yetenekli öğrenciler için büyük önem taşıyan çocuk üniversitelerinin bu öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin çocuk üniversitesi eğitimleri sırasında belirli psikolojik objelere (derslere, kuruma, materyallere, eğitmenlere vb.) yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi bakımından farklılaşmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin çocuk üniversitelerine yönelik tutumlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu açıdan araştırmanın ilgili alan yazına ve ileri araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocukların bilim, sanat ve birçok alanı erken yaşlarda tanımasını amaçlayan çocuk üniversiteleri ile ilgili öğrencilerin tutumları, çocuk üniversitelerinin hedefine ulaşabilmesi ve gerekli iyileştirmeleri yaparak kendilerine katkı sağlaması açısından da büyük önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın evrenini çocuk üniversitelerinde öğrenim gören 7-12 yaş arası özel yetenekli 300 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek öğrencilere uygulandıktan 2 hafta sonra katılımcılar arasından rastgele seçilen 100 kişi üzerinde test- tekrar test uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede, iç tutarlılık analizi, madde geçerliliği, madde ayırt edicilik analizi ve test- tekrar test güvenilirliği yapılmıştır. Kapsam geçerliliği sağlanmıştır, elenen madde olmamıştır. Yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında faktör yapısını incelemek için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda madde-faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile uyumlu olduğu bulunmuştur. Madde ayırt edicilik analizi çalışmaları doğrultusunda madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin ve iç tutarlılığının belirlenmesi için Cronbach Alfa, İkiye Bölme, Paralel ve Mutlak Kesin Paralel kriterleri incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Çocuk Üniversitesi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması kapsamında yapılan tüm analizlerin sonuçlarına bakıldığında, elde edilen bulguların Çocuk Üniversitesi Tutum Ölçeği'nin (ÇÜTÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasından elde edilen sonuçların istatistik uygunluk gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin Türkiye'de çocuk üniversitesine devam eden özel yetenekli öğrencilere uygulanmasında geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ve kullanılabileceği saptanmıştır.

İleriki çalışmalarda, bu çalışmada önerilen ölçek, farklı öğrenci grupları için ve farklı illerde uygulanarak, sonuçlar karşılaştırılabilir. Diğer yandan, araştırmacılar yeni maddeler üzerinden farklı yapıda tutum ölçekleri geliştirebilirler. Aynı zamanda çocuk üniversitelerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik çocuk üniversitesi tutum ölçeği ve yine öğrencilere yönelik bir algı ölçeği geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, çocuk üniversitesi, tutum ölçeği, geçerlik, güvenirlik.

Kaynakça

Aksoy, Ö. N., & Başaran, H. (2019). Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin okula karşı tutumlarının incelenmesi Balıkesir örneği [İnvestıgatıon of students school attıtudes gifted and talented students Balıkesir example]. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(4), 490-504. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/44866/555780

Alkan, A. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumları [The attıtudes of gıfted students for computer games supported coding learning]. Milli Eğitim Dergisi, 48(223), 113-128. 790174 (dergipark.org.tr)

Alpaslan, O. K. U. R., & Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 254-264.

Bilen, K. & Özel, M. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgileri ve tutumları [Gifted students' knowledge of and attitudes towards biotechnology]. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6(2), 135-152. https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3375/46583

Çetin, Ş, Çetin, F. (2019). Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (ÖYTÖ) geliştirme çalışması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(1), 140-157. 744033 (dergipark.org.tr)

Ceylan, Ö., Ermiş, G., & Yıldız, G. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimine yönelik tutumları. In CONGRESS PROCEEDINGS (FULL TEXT PAPER) (p. 64).

Ceylan, Ö., & Topsakal, Ü. U. (2021). Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumları [Gifted secondary school student's astronomy attitudes]. Education and Youth Research, 1(2), 49-61. https://www.researchgate.net/publication/357448341_Ozel_Yetenekli_Ortaokul_Ogrencilerinin_Astronomiye_Yonelik_Tutumlari

Esen, T. (2011). Üstün yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi [Doctoral dissertation]. Adıyaman Üniversitesi.

Kahyaoğlu, M., & Pesen, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme ve motivasyon stilleri arasındaki ilişki [The relationship between gifted students' attitudes towards science and technologyand their learning and motivation styles]. TALENT, 3(1), 38-49. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22564

KARADAĞ, Y, BAŞTUĞ, G. (2018). Türkiye'de Zekâ Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Etik Sorunlar ve Öneriler. Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 17(2), 46-57.

Keskin, S. (2006). "Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve bilgisayara ve bilgisayar dersine yönelik tutumları [Master's thesis]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Sıcak, A., & Akkaş, E. (2016). Üstün yetenekli öğrenciler için bilim ve sanat merkezlerine (bilsem) yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD), 1(2).

Şeyihoğlu. A., & Geçit, Y. (2011). Üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya 'ya yönelik tutumlarının kişisel özellikleri açısından incelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 1(1),45-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/issej/issue/26444/278880

Tümen, S. D. (2019). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları: Bolu BİLSEM örneği [The attıtudes of science and art center's students towards learning: a sample of Bolu BİLSEM]. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(5), 257-267. https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/45617/575428

Uzun, A. (2006). Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki [Doctoral dissertation]. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, D. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri [Master's thesis]. Sakarya Üniversitesi.

YALÇIN, G., AKIN, U. Ş., & Adnan, K. A. N. (2021). Bilim ve Sanat Merkezlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 166-178.

Yılmaz, S., & Tortop, H. S. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlık. Journal of Gifted Education and Creativity, 5(2), 1-9.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Türkiye'de Yapılmış Tezlerin İncelenmesi

Özlem Yağcıoğlu Ege Üniversitesi

Esra Kanlı Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel eğitim son yıllarda yöneticiler ve eğitimcilerin yoğun bir şekilde gösterdiği çalışma alanları arasında yer almaktadır (Melekoğlu vd., 2009). Türkiye'de 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı kararname ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin mesleki ve eğitim hakkını kullanmasına imkân tanınmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Akçamete, 2019). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre on bir özel eğitim grubu vardır; bu gruplardan birisini de özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler oluşturmaktadır. DSM-5, özel öğrenme güçlüğünü ilk öğretim yıllarında ortaya çıkan bilgiyi doğru ve etkili bir şekilde anlamada eksilikle birlikte bireyin akademik becerilerini etkileyen nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA,2013). Ulusal alan yazın incelendiğinde Özel Öğrenme Güçlüğü alanında yapılan çalışmaların son on yılda hız kazandığı tespit edilmiştir, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmalar da en çok okuma güçlüğü alanında çalışıldığı görülmekle birlikte bu alanda yapılan çalışmaların çok yeterli olmadığı okuma, yazma ve matematik alanında sorunlarla karşılaşan özel öğrenme güçlüğü tanılı bireylere yönelik yapılan çalışmaların arttırılması gerektiği görülmektedir (Görgün & Melekoğlu 2019; İlker & Melekoğlu, 2017;Özkardeş, 2013). Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi üzerinden özel öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin okuma güçlüğü, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale, yöntem ve stratejileri konularında yapılan tez çalışmalarının sayısının son on yıl içerisinde artış eğilimi göstermesine rağmen alanda daha fazla sayıda araştırma yapılmasına ihtyiaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı 2002-2022 yılları arasında ulusal tez merkezinde yayınlanmış, özel öğrenme güçlüğü olan veya risk grubunda olan öğrencilerin, okuma becerilerine ilişkin yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek ve bu alanda yapılan çalışmaların hangi yıllarda artış kazandığını, varsa etkili yöntem, müdahale yöntemlerinin neler olduğunu, sıklıkla yüksek lisans düzeyinde mi yoksa doktora düzeyinde mi çalışmaların yapıldığını belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış/ risk grubunda olan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerileri hakkında Türkiye'de 2002-2022 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak nitel araştırma deseni ve doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi elektronik ya da basılı belgelerin incelenmesinde kullanılır diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizi yönteminde de veriler incelenerek anlamlar ortaya çıkarılır ve bilgi bir anlayış geliştirmek için yorumlanır bununla birlikte doküman analizi yaparken çalışmaya ilişkin bulgular araştırmacıdan etkilenmemektedir (Bowen; 2009; Purswell vd., 2021). Doküman analizi yönteminin temel amacı, araştırılması hedeflenen olay ya da olgular hakkında yazılı bilgi içeren kaynakların ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesidir (Ateş & Mazı, 2017). Çalışmada YÖK tarafından onaylanan tezlerin toplandığı Ulusal Tez Merkezin'de "özel öğrenme güçlüğü", "disleksi" ve "okuma güçlüğü" anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda toplamda 110 adet teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler (a)çalışma grubunu 1-8. sınıfta öğrenim gören, 7- 15 yaş arasındaki öğrencilerin oluşturması, (b) çalışma grubunu oluşturan bireylerin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış / risk grubunda olan öğrencilerin olması veya okuma güçlüğü yaşaması, (c) çalışmaların 2002-2022 yılları arasında yayınlanmış olması ölçütleri belirlenmiştir Belirlenen ölçütleri karşılamayan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiş ve incelenmek üzere 14 doktora ve 40 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 54 teze ulaşılarak bu tezler araştırmaya dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada 2002-2022 yılları arasından özel öğrenme güçlüğü tanısı almış/ risk grubunda olan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik yapılmış 40 yüksek lisans ve 14 doktora tezinin incelenmesi sonucunda çalışmanın yöntemi, varsa çalışmada kullanılan strateji/müdahaleler ile strateji/müdahalelerin uygulama süresi, çalışmanın bulguları ve çalışmadan elde edilen sonuçlar açısından sınıflandırılması amaçlanmaktadır. Sınıflandırmadan sonra, bu kategoriler, amaç, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, strateji/müdahaleler, uygulama süresi ve elde edilen sonuçlar açısından analiz edilecektir. Analiz sonuçlarının incelenmesinin ardından çalışmaların müdahale/strateji

üzerine mi yapıldığı yoksa betimsel araştırmalar amacıyla mı yapıldığı, en sık hangi araştırma yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çalışmalarda özellikle odaklanılan bir okuma becerisi geliştirme müdahalesinin olup olmadığı, çalışmaya dahil edilen katılımcıların genellikle kaçınıcı sınıf olduğu, okuma becerisine ilişkin yapılmış olan tezlerin hangi yıllarda arttığı, yapılan çalışmalardan etkili olan müdahale yöntem stratejilerin varlığı, sıklıkla doktora düzeyinde mi, yüksek lisans düzeyinde mi çalışmalar yapıldığını belirlemek hedeflenmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar alan yazında okuma güçlüğü konusunda yapılmış tez çalışmalarının bir derlemesi niteliğinde olup ileride yapılacak çalışmalar ile öğretmenlerin sınıf içinde uygulamaya yönelik işe koşabilecekleri yöntem ve stratejilerin uygulanabilirliğine dair yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuma Becerisi, Okuma Güçlüğü

Kaynakça

Akçamete, G. (2019). Özel eğitim ve kaynaştırma, Ü. Şahbaz (Ed). *Özel gereksinimi olan bireyler* (2.baskı) içinde(ss. 10-12). Anı Yayıncılık.

American Psychiatric Assosication. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5) (5th ed.). American Psyhiatric Publishing.

Ateş, H. & Mazı, M. (2017). Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity, 4(3), 33-57.*

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal,* 9(2), 27040. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Görgün, B. & Melekoğlu, M. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education,* 9(1): 83-106. Doi: 10.19126/suje.456198.

İlker, Ö. & Melekoğlu, M. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 18:3,443-469. DOI: 10.21565.318602

Kavale,K. & Nye, C. (1991) The structure of learning disabilities exceptionality. *Special Education Journal*, 2:3, 141-156, DOI: 10.1080/09362839109524776

Kurşun, Z. (2022). Otizm ve oyun terapisi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES),* 3(1), 36-48.

Melekoglu,M., Cakiroglu, O & Malmgren, K. (2009) Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education,* 13:3, 287-298.DOI: 10.1080/13603110701747769

Özkardeş, O. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 30(2):123-153.

Purswell, K., Ayala-Carlson, A. & Spada, M. (2021). Play therapist qualities: A document analysis of current literature. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research,* 48:1, 43-57. https://doi.org/10.1080/15566382.2020.1871258

Rowley, J., & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*, 27(6), 31-39. doi: 10.01409170410784185

Samuel A. Kirk (1977) Specific learning disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6:3, 23-26, DOI: 10.1080/15374417709532776

Zaremba, B., (Ed.) (1971) Specific learning disabilities, *The Slow Learning Child*, 18:2, 96-108, DOI: 10.1080/0156655710180204

Kapsayıcı Eğitimde Erişebililik

Mehmet İnce

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitimde erişilebilirlik konusu ayrıntılı olarak ele alınması gereken bir konudur. Erişilebilirlik, tüm insanların hiç kimseye ihtiyacı olmadan bütün hizmetlere, bir taşınmaza, bir yerleşim yerine ulaşabilmeleri ve bunları rahatça kullanabilmeleridir. Bu durum özel gereksinimli, hamile, yaşlı, kronik hastalar vb. tüm bireyler için geçerlidir. Erişilebilirlik; mekânsal erişilebilirlik, sosyal ve kültürel erişilebilirlik, ürün ve hizmetlerde erişilebilirlik, eğitimde erişilebilirlik şeklinde sınıflanabilir. Bu çalışmada erişilebilirlik konusu okul ortamındaki eğitsel ve fiziksel (mekânsal) erişilebilirlik şeklinde iki başlık altında değerlendirilmiştir. İlk olarak eğitim ortamlarında kapsayıcılık için fiziksel ve eğitsel düzenlemelerin neler olduğu ve daha sonra yapılabilecek düzenlemeler açıklanmıştır (Ataman, 2017; Büyükelyas, 2021; Gürgür, 2019; İnce & Yıkmış, 2021; Nichols & Sheffield, 2014; MEB, 2013, 2013, 2017; Özak, 2018; Solis et al., 2012; Sucuoğlu, 2006; Şimşek vd., 2019; Thomas et al., 2001; UNESCO, 2007; Uysal & Uysal, 2019; Ünal & Aladağ, 2020; Vaughn et al., 2000).

Yöntem

Bu araştırmada kapsayıcı eğitim bağlamında okul ortamındaki eğitsel ve fiziksel (mekânsal) erişilebilirlik konusunun incelenmiştir. Araştırmada kapsayıcı eğitimle ile ilgili kaynaklar taranmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018) şeklinde desenlenmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, bütünleştirme, kaynaştırma ile ilgili alanyazında hazırlanan kitap, makale, bildiri, tez ve projeler incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda erişilebilirlikle ilgili bölümler detaylı şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonunda kapsayıcı eğitimde erişilebilirlik; mekânsal erişilebilirlik, sosyal ve kültürel erişilebilirlik, ürün ve hizmetlerde erişilebilirlik, eğitimde erişilebilirlik şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma içinden eğitimde erişilebilirlik boyutu ele alınmıştır. Eğitimde erişilebilirlik ise eğitsel ve fiziksel erişilebilirlik şeklinde iki tema altında incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kapsayıcı eğitim bağlamında okulların fiziksel ve eğitsel anlamda erişilebilir olması için birtakım uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Fiziksel olarak okulların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek sekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu anlamda; ulaşılabilir ve erişililebilir sınıflar tasarlanmalı, sınıf içi oturma düzeninin değişmeli, akustik düzenlemeler ve aydınlatılmasının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca böyle bir öğrenci için tuvaletlerin, yemekhanenin, öğretmenler odasının vb. alanlara ulaşması gerekmektedir. Eğitsel erişilebilirlik içinse, içerik öğrencilerin özelliklerine uygun şekilde sunulmalıdır. İçerik materyal, program ve değerlendirme sürecinde çocuğun gereksinimine yönelik uyarlama yapılmalıdır. Bunun için iyi bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması, teknolojiden yararlanılması ve sürekli izleme ve değerlendirme yapılmalıdır. Ayrıca esnek bir program oluşturularak, materyaller çeşitlendirilmelidir. Sonuç olarak, okulların fiziksel ve eğitsel anlamda çeşitli uyarlamalar yapması gerekmektedir. Bir öğrenci farklılığı ne olursa olsun, okulun tüm imkanlarına erişebilmelidir. Ayrıca bireysel farklılığı ne olursa olsun öğrenmesi için gerekli tüm uyarlamaların yapılması temel hak olarak değerlendirilmelidir (Büyükelyas, 2021; Gürgür, 2019; İnce & Yıkmış, 2021; Nichols & Sheffield, 2014; MEB, 2013; Özak, 2018; Solis et al., 2012; Şimşek vd., 2019; Uysal & Uysal, 2019; Ünal & Aladağ, 2020; Vaughn et al., 2000).

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, erişilebilirlik, döküman incelemesi

Kaynakça

Ataman, A. (2017). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim [Mainstreaming practices and special education for primary education teachers]* içinde (ss. 3-21). Vize Yayıncılık.

Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme [*Inclusive education integration in special education] içinde (ss. 2-14). Pegem Akademi.

İnce, M., & Yıkmış, A. (2021). Opinions and recommendations of academics training special education teachers about applicability of ıntegration in Turkey. *International Education Studies*, *14*(11), 54-74. https://doi.org/10.5539/ies.v14n11p54

Nichols, S., & Sheffield, A. N. (2014). Is there an elephant in the room? Considerations that administrators tend to forget when facilitating inclusive practices among general and special education teachers. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, *27*(1/2), 31-44.

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları [Educational practices within the scope of inclusion]. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2013). Türkiye'de özel eğitimin güçlendirilmesi projesi engelsiz okul modeli: standartlar ve performans göstergeleri yol haritası [Strengthening the special education project in Turkey unobstructed school model: standards and performance indicators roadmap]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115200_engelsizokulmodeliyolharitas.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi [Circular on education practices through mainstreaming]. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf

Özak, H. (2018). Bütünleştirmede farklılaştırılmış öğretim M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme [Integration in special education]* içinde (pp. 153-172). Vize Akademik.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, *49*(5), 498-510. https://doi.org/10.1002/pits.21606

Sucuoğlu B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları [Effective mainstreaming practices]*. Ekinoks Yayınları.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C, Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (2), 177-197. https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2001). *The making of the inclusive school*. Routledge.

UNESCO. (2007). EFA global monitoring report: EFA. Strong foundations: Early childhood care and education, Paris: UNESCO.

Uysal, H. & Uysal, Ç. (2019). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme [*Inclusive education integration in special education] içinde (ss. 133-150). Pegem Akademi.

Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2*(1), 23-42.

Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J. S. (2000). *Teaching exceptional diverse, and at risk students in the general elementary classroom. Allyn & Bacon*

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

Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi

Adile Değirmenci Kurt

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Ekber Tomul

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin farklılıklarının bedensel, zihinsel, duygusal-sosyal, iletişim özellikleriyle ya da bunların herhangi bir bileşimiyle ilgili olabileceği ifade edilmiştir (Eripek, 2005). Bu alanda gerçekleştirilen değerlendirmeler, geliştirilen programlar, bu programların uygulanması ve verilen diğer hizmetler özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumsal hayata uyumunu kolaylaştırmakta ve onlara yardımcı olmaktadır**.** Bu açıdan özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bir kısmı da öğrenme güçlüğü adı altında sınıflandırılmıştır. Öğrenme güçlüğü terimi; okuma, yazma, konuşma, düşünme, dinleme ve matematiksel hesaplamaların anlaşılmasından sorumlu olan psikolojik süreçlerin önemli ölçüde işlev görmemesi anlamına gelmektedir. Akademik başarısızlık, dil bozukluğu, zayıf güdülenme, genelleme, zayıf sosyal beceri, belleğe ait problemler, algı problemleri, dikkat bozukluğu ve hiperaktivite öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin ortak özellikleri arasında yer almaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için en temel sorun, normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu ortama uyum sağlamak ve üretken duruma geçmektir (Şahbaz, Atılgan ve Aydemir, 2018). Bu amacın gerçekleşmesi ve normal gelişim gösteren bireylerle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması için günümüzde öğretim teknolojilerinin olağanüstü gücünden yararlanmak bir zaruriyet haline gelmiştir (Karal, 2013). Son zamanlarda özellikle eğitim ve öğretim ortamlarında bu bireyler üzerinde uygulanmaya çalışılan bilgisayar tabanlı teknolojik uygulamalardan biri ise sanal gerçeklik uygulamalarıdır (Didenbahi, Allen, Kandalaft, Krawczyk & Chapman, 2016). Sanal gerçeklik; katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, bir benzetim modelidir. Sanal gerçeklik sayesinde öğrencilerin, sadece bilimsel gerçekleri daha hızlı ve iyi öğrenmeleri değil aynı zamanda deneyerek gerçek deneyim edinmeleri de sağlanabilmektedir (Özdemir, Erbaş ve Özkan, 2019). Öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin ortak sorunlarından biri olan matematik öğrenimi özellikle bu öğrencileri bilişsel yönden ciddi şekilde etkilemektedir. Yapılan çalışmalar soyut kavramların öğretiminde geleneksel yöntemlerle eğitim sürecinin verilmesinin bu gruptaki öğrencilerde istenilen başarıyı elde edemediğini göstermektedir. Temel eğitim sürecinde matematik dersi bağlamında soyut kalan ve öğrenilmesinde güçlük yaşanılan konulardan biri de Kesirler ünitesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan yola çıkılacak olursa, bilgisayar ve teknoloji tabanlı uygulamalar arasında yer alan ve eğitim ortamlarında da kullanılmaya başlanan sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere gözleme dayalı öğretim etkinlikleri yerine daha aktif bir katılım gösterebilecekleri öğretim ortamlarını sunabileceği ifade edilebilir. Böylece sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenciyi pasif bir öğrenen rolünden alıp aktif ve etkileşimli bir öğrenme ortamına alarak öğrenmelerinde kalıcılığı sağlaması öngörülmektedir.

"Bu bildiri, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir."

Yöntem

Bu çalışmada temel eğitim düzeyinde öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin matematik becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bilgisayar tabanlı sanal gerçeklik uygulamasının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; sanal gerçeklik uygulamasının öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin matematik becerilerinin üzerindeki etkisini değerlendirmek için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler, araştırmacıların iki değişken arasındaki nedensel ilişki hakkında daha net sonuçlar çıkarmasına olanak tanımaktadır (Marsden & Torgerson, 2012). Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmalarda çalışmanın doğasına göre eşitlenmemiş gruplara yalnızca son test uygulanması, tek bir gruba ön test ve son test uygulanması ve eşitlenmemiş gruplara ön test ve son test uygulanması gibi farklı şekillerde yapıldığı bilinmektedir (Çepni, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada sanal gerçeklik uygulamasının öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin kesirler ünitesine ilişkin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Sanal gerçeklik uygulaması sonunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasındaki fark analiz edilmiştir Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla kesirler konusunu öğrenmede önemli düzeyde bir artış gösterdiği gözlenmiştir. Sonuç olarak bilgisayar tabanlı olarak geliştirilen ve öğrenciye etkileşim imkânı sunan sanal gerçeklik uygulamasının öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin kesirler konusu çerçevesinde Matematik becerilerine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda sanal gerçeklik teknolojisinin okullarda farklı bağlamlarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik yaygın bir şekilde kullanılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kesirler, Matematik, Öğrenme Güçlüğü, Sanal Gerçeklik.

Kaynakça

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Didehbani, N., Allen, T., Kandalaft, M., Krawczyk, D. & Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior,* 62, 703-711.

Eripek, S. (2005*). Zekâ geriliği.* Ankara: Kök Yayınları.

Marsden, E., & Torgerson, C. J. (2012). Single group, pre- and post-test research designs: Some methodological concerns. *Oxford Review of Education,* 38, 583–616.

Özdemir, O., Erbaş, D. ve Özkan, Ş.Y. (2019). Özel eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(2), 395-420.

Şahbaz, Ü., Atılgan, H. ve Aydemir, D. (2018). Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması. *Kastamonu Education Journal*, *26*(6), 1843-1850.

Geçici Koruma Statüsündeki Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlarına Yönelik Müdahalelerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Merve Akıncıoğlu Çolak — MEB

Zehra Atbaşı — Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünya insanın var oluşundan beri sürekli göç olgusu ile karşı karşıya kalmıştır. İnsanların yaşadıkları yerden siyasal, sosyal ve ekonomik sebepler ile yer değiştirmesi olarak tanımlanan göç evrensel bir olaydır. Türkiye 1970'lerden sonra gerek siyasi tutumu, kültürü gerekse coğrafi konumu sebebiyle göç alan ülke konumundadır. Bu göçlerden birisi de Suriye'de 2010 yılında çıkan iç savaş sonucunda gerçekleşmiştir. Can güvenliği sebebiyle göç etmek zorunda kalan insanlar farklı ülkelere göç etmişler ve bu göç hareketinden en yoğun şekilde etkilenen ülkelerden birisi de Türkiye olmuştur. Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmenlere Açık Kapı Politikası kapsamında Geçici Koruma Statüsü (GKS) verilmiştir. Göçlerle birlikte ortaya çıkan beslenme ve barınma sorunları öncelikle giderilirken dil, kültürel ve eğitim sorunları geri planda kalmıştır. Oysaki ister geçici ister kalıcı olsun her çocuk için ulusal düzeyde eğitim politikasına ihtiyaç vardır. Bunun için Türkiye'de gerekli şartlar sağlanarak eğitim faaliyetleri için ortam oluşturulmuştur. Bu eğitim faaliyetleri içinde tipik gelişim gösteren bireylerle birlikte çeşitli yetersizliği olan GKS Suriyeli kaynaştırma öğrencilerine de yer verilmiştir. Farklı dil, din, kültür, yaş, cinsiyet ve farklı bireysel özellikteki öğrencilerin bir arada eğitim alması çeşitli sorunlarla karşılaşılmasına sebep olmuştur. Özellikle son yıllarda hem tipik hem de gelişim geriliği gösteren çocuklarda sık sık problem davranışlarla karşılaşılmakta ve bu durumdan eğitim süreci olumsuz etkilenmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinden sağlıklı bir şekilde faydalanabilmek için problem davranışların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Türkiye'de mülteci ve GKS kapsamındaki öğrencilerinde eğitim ortamında çıkan sorunları ve kaynaklarını belirlemeye yönelik çok farklı çalışmalar yapıldığı ama tüm bu çalışmaların tipik gelişim gösteren bireylere dönük olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada GKS'deki Suriyeli Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla GKS'deki Suriyeli öğrencilerde görülen problem davranışların neler olduğu, bu problem davranışlarda kullanılan önleyici stratejilerin ve müdahalelerin neler olduğu, problem davranışların çözümünde iş birliği sağlanan kurum/kişilerin kimler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis ili Merkez ilçesinde görev yapan sınıfında GKS'de Suriyeli kaynaştırma öğrencisi bulunan en az 1 yılık öğretmenlik deneyimi olan ve sınıf öğretmenliği yapan 16 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiş ve çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla görüşme öncesi randevu alınarak uygun bir ortamda yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmış ve özel eğitim alanında görev yapan iki akademisyenin görüşleri alınarak uygulamaya konmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

GKS'deki Suriyeli kaynaştırma öğrencilerinde en çok karşılaşılan problem davranışların disiplin sorunu, otorite tanımama, şiddet eğilimi üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Problem davranışların kaynağı olarak da öncelikle dil ve kültür farklılığı, uyum sorunu, ailelerin ilgisiz olması, savaşın travmatik etkileri, parçalanmış aile yapısı gibi sebepler ortaya çıkmıştır. Problem davranış öncesinde sınıf ortamında neler yaşandığına yönelik ise hemen hemen öğrencilerin genelinde görülebilecek türden davranışlar (arkadaşıyla anlaşamama, şikayet etme, hakaret durumları) sebebiyle olumsuz davranış ortaya çıktığı belirtilmiştir. Problem davranış sonrasında ise sınıf ortamında kaos, gerginlik, sınıf yönetimi zayıflığı gibi tipik durumlar ortaya çıktığı ifade edilirken bazı öğretmenler de yaşanılan bu olumsuz durumdan ders çıkardıklarını ve öğrenci ile diğer öğrenciler arasında uzlaşmayı sağladıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise bu konuda yetersiz kaldıklarını, kendilerini tükenmiş ve çaresiz hissettiklerini, bu şekilde öğrenciye herhangi bir fayda sağlayamayacaklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin dil sorunu da dikkate alındığında iletişim kuramamanın bu şekilde hissetmelerinde önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin problem davranışların çözümü konusunda iş birliğinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler hiç kimse ile iş birliği sağlayamadıklarını, birkaç öğretmen de

okuldaki diğer öğretmen, rehberlik servisi, idare ile iş birliği yapılmaya çalışıldığını ifade etmiştir. Ailelere ulaşma, iletişim ve iş birliğini sağlama konusunda ise çok fazla sıkıntılar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: geçici koruma statüsü, problem davranış, kaynaştırma

Kaynakça

Atbaşı, Z. (2021). Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek Modeli ve İkincil Düzey Müdahalelere Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 233-252.

Atbaşı, Z., & Bilgen, H. (2020). Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Rehberlik ve Araştırma Merkezi(RAM)Personeli ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Presented at the VIIth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS.* Eskişehir.

Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2016). Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *6. Eğitimde Araştırmalar Kongresi* (s. 1571-1578). Rize: Kastamonu Education Journal.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları.* Ankara: SETA.

Erbaş, D. (2005). Olumlu Davranışsal Destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(1), 1-18.

Ergin, H. (2016). Turkish University Students' Perceptions Towards Their Syrian Classmates. *Eğitim ve Bilim*, 399-415.

Güneş, M. (2013). *Uluslararası göçün tetikleyicileri; Suriye'den Türkiye'ye zorunlu göç'ün Cilvegözü örneği ile yansımalar. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Ankara: Turgut Özal Üniversitesi .

Karakoç, B., ve Atbaşı, Z. (2020). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Problem Davranışlara Müdahalede İşbirliğinin Önemine ve Uygulanmasına Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1666- 1688.

Kaya, İ., ve Yılmaz-Eren, E. (2015). *Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu: Arada Kalanların Hakları ve Yükümlülükleri.* İstanbul: Seta Yayınları.

Koçak, Y., ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de Göç Olgusu Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri ve Çözüm Önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 163-184.

Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(37), 76-110.

Özgüler, V. C. (2018). Kitlesel Göç ve Suriyelilerin Eğitimi. *Efil Journal, 1*(2), 10-33.

Pınar, E. S., & Yıldız, N. G. (2017). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışlar İle Davranış Sonrası Öğretmen Tepkilerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 551-566.

Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 65-81.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 208-229.

Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 51-64.

Şahin, A., ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 672-689.

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar-İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi* (s. 1719-1737). İstanbul: İlköğretim Online.

Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar. *folklor/edebiyat, 25*(97-1), 659-678.

Yapıcı, M., ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Üniversite Ve Toplum Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi, 3*(3), 9.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Temel Çıkarma İşlemlerinin Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniği Stratejisinin Etkililiği

Hasan Hüseyin Yıldırım

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı az gören ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemi ile temel çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında, nokta belirleme tekniği ile yapılan öğretimin etkililiğini incelemektir. Ayrıca öğrenilen bu becerinin, farklı ortam ve kişilere genelleme etkisi, öğretim tamamlandıktan bir ve üç hafta sonraki izleme etkisi ve doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan nokta belirleme tekniği ile yapılan öğretimin çıkarma işleminin kazandırılmasına yönelik ailelerin görüşlerini belirlemeye yönelik sosyal geçerliliği incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırmaya katılan öğrencilerin temel çıkarma işlemlerinin kazandırılma düzeyleri iken; bağımsız değişkeni ise doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan nokta belirleme tekniği stratejisidir. Araştırma, Malatya ilinde yaşayan, az gören ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış, ilkokula devam eden üç erkek öğrenci ile yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın uygulama süreçleri, öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde sürdürülmüştür. Araştırmanın katılımcılarının az gören ve özel öğrenme güçlüğü tanıları olduğu için, hazırlanacak nokta belirleme tekniği materyalinde, öğrencilerin dikkatini çekecek renkler kullanılmıştır. Buna ek olarak rakamların üzerindeki noktalar, kabartmalı olarak hazırlanmıştır. Araştırmada katılımcıların başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında göstermiş oldukları performans veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; az gören ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere temel çıkarma işlemlerinin öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan nokta belirleme tekniği stratejisinin etkili olduğu, öğrencilerin öğrendiği bu kavramların kalıcılığının öğretim bittikten bir ve üç hafta sonra da korunabildiği, öğrencilerin tamamının bu beceriyi farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri ve ailelerin doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan nokta belirleme tekniği ile yapılan öğretim hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çıkarma İşlemi Öğretimi, Matematik Öğretimi, Nokta Belirleme Tekniği, Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler.

Kaynakça

Gürsel, O. (2020). Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretimini planlama ve uygulama. Vize Akademik.

Kot, M., Sönmez, S., & Yıkmış, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere toplama işlemi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan Nokta Belirleme Tekniği ile sayı doğrusu stratejisinin karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(02), 253-269.

Sarı, H. (2017). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler, içinde İbrahim H. Diken (Ed.). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (487-535). Pegem Akademi.

Tekin-İftar, E. (2012). *Tek-Denekli Araştırmalar Ve Temel Kavramlar. Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tiryaki, D. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere matematik öğretimi, içinde Pınar Şafak (Ed.). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler (299-320). Vize Yayıncılık.

Vinson, B. M. (2004). A Faoundational research base for the touchmath program. Ağustos 2013 tarihinde http://www.touchmath.com/pdf/TouchMathResearchBase.pdf adresinden alınmıştır.

Yıkmış, A. (2007). Etkileşime dayalı matematik öğretimi (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıkmış, A. (2016). Zihin Engelli Çocuklarda Toplama İşlemlerinin Etkileşim Ünitesi ile Öğretimi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 676-697.

Yılmaz, H. C. (2017). Görme yetersizliği olan bireyler için eğitim seçenekleri [Education options for visual impairment students]. H. Gürgür, P. Şafak (Ed.), İşitme ve görme yetersizliği içinde (s. 187-212). Ankara: Pegem Akademi.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Katılım Düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleriyle İlişkisinin İncelenmesi

İrem Deniz Çimen — MEB

Necdet Karasu — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde katılım, bir öğrencinin okullaşma çabasıyla ve dolayısıyla onu oluşturan insanlarla, faaliyetlerle, hedeflerle, değerlerle ve mekanla olan bağlantısının veya katılımının kalitesini ifade eder (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). Öğrenci katılımı, öğrencilerin öğrenmelerine ne kadar dahil ya da ilgili olduklarını ve sınıfları, kurumları ve birbirleriyle ne kadar bağlantılı olduklarını ifade etmektedir (Axelson & Flick, 2010). Öğrenci katılımı davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım olmak üzere üç farklı boyutta incelenmektedir (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Davranışsal katılım, öğrencinin akademik, sosyal ya da ders dışı faaliyetlere katılımını içerir (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Feldman Farb, 2012) ve görev başında geçirilen zaman, dikkat, sınıf katılımı, soru sorma ve zorlu görevlerin seçimi gibi gözlemlenebilir davranışları ifade eder (Wang, Bergin, & Bergin, 2014). Duygusal katılım, öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademisyenlere veya okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkileri içermekte ve ait olma, öğrenmeye değer verme ve okulun daha geniş hedeflerine sahip olma duygusu olarak tanımlanmaktadır (Blumenfeld, ve diğerleri, 2005). Son olarak bilişsel katılım ise, ders esnasında bilişsel çaba ile birlikte, anlamlandırma, strateji kullanımı, konsantrasyon ve üst biliş gibi süreçlerin kullanılmasını içermektedir (Sever, 2014). Öğrencinin öğrenme sonuçlarına ulaşabilmesi için öğrenme süreçlerine davranışsal, duygusal ve bilişsel seviyede katılım göstermesi gerekmektedir (Groccia, 2018). Sınıf yapısı, motivasyon, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akranlarla ilişki, sunulan destek ve fırsatlar gibi pek çok faktörden etkilenen öğrenci katılımı öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Meindl, Delgado, Casey; 2020; Zepke, Leach, Butler, 2010). Bu sebeple öğrenci katılımı eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin katılım düzeylerini inceleyen araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak sıklıkla öz değerlendirme, öğretmen derecelendirmeleri, günlük kayıtları, gözlem ve görüşmeler gibi yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir (Fredricks, McColskey, 2012).

Geçmişte otorite ve disiplin gibi ifadelerle ilişkilendirilen sınıf yönetimi yaklaşımı yerini önleyici sınıf yönetimine bırakmıştır (Gettinger, 1988). Önleyici sınıf yönetimi, davranış problemlerinin önlenmesine vurgu yapmakta ve çeşitli yönetimsel ve öğretimsel süreçlerin kullanılması yoluyla sınıf içerisinde problem davranışların ortaya çıkmasına neden olacak fırsatların en aza indirilmesini (Gettinger, 1988), öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen bir ortam yaratmayı (Evertson & Weinstein, 2006) ve öğrenci katılımını artırmayı hedeflemektedir (Skiba, Ormiston, Martinez, & Cummings, 2016). Sınıf yönetiminin ve etkili öğretimin desteklenmesi için; sınıf kurallarının oluşturulması, uygun ve uygun olmayan davranışlar için stratejilerin belirlenmesi, öğretimin planlanması, geçişlerin düzenlenmesi, öğrenmeye ayrılan sürenin etkili kullanılması, öğrenci performansını izleme, öğretimi bireyselleştirilme, uygun yardımı sağlama, işbirlikçi öğrenme fırsatları oluşturma, öğrenci katılımını destekleme gibi bir dizi önleyici strateji kullanılmaktadır (Gettinger & Kohler, 2006; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, 2008). Etkili sınıf yönetimi stratejilerinin kullanımı öğrenci katılımını ve başarısını artırmakta, problem davranışları azaltmaktadır (Gettinger & Walter, 2012; Simonsen ve diğerleri, 2008).

Bu çalışmada ilkokula giden kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri nedir?

1.1. Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri cinsiyet ve yetersizlik türleri gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2.Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyi nedir?

2.1.Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri öğretmenlik tecrübesi, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma üzerine eğitim alma durumu ve sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

3.Sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri kullanımı ile kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeyleri arasındaki korelasyon nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sınıf ortamındaki iki durumun birbiri arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için bu çalışma tipi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu: Bu çalışmanın örneklemi tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden kolay örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çalışmaya engel tanısı alarak kaynaştırma sınıfına yönlendirilmiş 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ile onların sınıf öğretmenleri dahil edilmiştir. 3. sınıf öğrencileri önceki yıllarda sınıf tekrarlarına bağlı olarak kendi akran grubuna denk geliyorlarsa çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları:

Öğretmen Bilgi Formu: Bu form sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim, sınıf mevcudu, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi, kaynaştırma/özel gereksinimli çocukların eğitimi üzerine eğitim alma ya da almama durumu, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin cinsiyet ve tanı gibi demografik özelliklerini belirleyip kayıt altına almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu: Bu gözlem formu Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar (2007) tarafından öğretmenlerin akademik derslerde kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Derse Katılım Envanteri: Öğrencilerin derse katılım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Wang, Bergin ve Bergin'in (2014) geliştirdiği envanter Sever (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Verilerin Toplanması: Araştırmanın verileri Amasya ili Merkez ve Suluova ilçelerinde ulaşılabilen 14 ilkokulda kaynaştırma öğrencilerinin eğitime devam etmekte olduğu 3. Ve 4. sınıflarda toplanmıştır. Gözlem sürecinde gözlemciler arası güvenirliğin sağlanması amacıyla 21 gözlem oturumunun 6'sında daha önce gözlem formuna yönelik eğitim verilen ikinci bir gözlemci çalışmaya eşlik etmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan envanter araştırmacı tarafından önceden hazırlanan protokole uygun olarak ve öğrencilerle birebir şekilde doldurulmuştur.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde katılımcıların özelliklerini ve hangi özellikler üzerinden grup içi ve gruplar arası incelemeler yapılacağını tespit etmek üzerine betimsel analizler gerçekleştirilecektir. Seçilmiş olan değişkenler üzerinden (tanı, cinsiyet, öğretmenlik tecrübesi vb.) gruplanarak analiz tamamlanacaktır. Öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için korelasyon hesaplaması gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeylerini inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu, öğrenci katılımı üzerine yapılan çalışmaların genellikle normal gelişim gösteren öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir. Alanyazın incelemesinde de özetlendiği gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerin katılım düzeyleri arasında olumlu yönde korelasyon olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında bu durumun Türkiye'de kaynaştırma sınıflarında eğitim almakta olan özel gereksinimli öğrenciler için de geçerli olup olmadığı incelenmiştir. İlk analizlere göre öğrencilerin hissedilen katılım düzeyi ile öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki olduğuna dair net sonuçlar elde edilememiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin detaylı analizi sonrasında daha kapsamlı sonuçların elde edilmesi beklenmektedir. İleride kaynaştırma öğrencilerinin katılım düzeylerini etkileyen diğer faktörlerin belirlenmesine yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğrenci katılımı, önleyici sınıf yönetimi, kaynaştırma

Kaynakça

Axelson, R., & Flick, A. (2010). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning, 43*(1), 38-43.

Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement of Inner-City Students During Middle Childhood. C. Cooper, C. Coll, W. Bartko, H. Davis, & C. Chatman içinde, *Developmental Pathways Through Middle Childhood Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (s. 145-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Evertson, C., & Weinstein, C. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. C. Evertson, & C. Weinstein içinde, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 763-782). Boston, MA: Springer.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Gettinger, M. (1988). Methods of Proactive Classroom Management. *School Psychology Review, 17*(2), 227-242.

Gettinger, M., & Kohler, K. (2006). Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching. C. Evertson, & C. Weinstein içinde, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 73-95). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Gettinger, M., & Walter, M. (2012). Classroom Strategies to Enhance Academic Engaged Time. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 653-673). New York: Springer.

Groccia, J. E. (2018). What Is Student Engagement? *New directions for teaching and learning, 2018*(154), 11-20.

Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J., & Feldman Farb, A. (2012). Engagement Across Developmental Periods. S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie içinde, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 45-63). Boston, MA: Springer.

Meindl, J., Delgado, D., & Casey, L. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*(111), 1-10.

Sever, M. (2014). Derse Katılım Envanterinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 171-182.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 351-380.

Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the Social Curriculum: Classroom Management as Behavioral Instruction. *Theory Into Practice, 55*(2), 120-128.

Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measuremen, 69*(3), 493-525.

Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. (2014). Measuring Engagement in Fourth to Twelfth Grade Classrooms:The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 517-535.

Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2010). *Student Engagement: What Is It and What Influences It?* Wellington: Teaching & Learning Research Initiative.

İşitme Kayıplı Bireylerin Değişen ve Salgın Döneminde Ortaya Çıkan İhtiyaçları

Hatice Akçakaya
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Nagihan Baş
Ordu Üniveristesi

ÖZET

Problem Durumu

İşitme kayıplı (İK) çocukların en erken dönemde tanılanabilmesi için uluslararası kuruluşlarca belirlenen ilkelere dayanan Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı 2004 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaktadır. Bu programın en önemli amaçları; doğan her bebeğe işitme taramasının yapılması, taramadan kalan bebeklere ilk üç ay içinde tanısal odyolojik testlerin yapılması ve en geç üç ay içinde uygun cihazlandırılıp kendisine en uygun eğitime yönlendirmenin yapılmasıdır (Genç, Ertürk ve Belgin, 2005). Yapılan bu tanılama tıbbi tanı olarak nitelendirilmekte ve hastaneden alınan rapor ile aileler Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) başvurmaktadır (Görgün, 2020). RAM'da İK'lı çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmeleri yapılmakta, uygun eğitim amaçları seçilmekte ve yerleştirme için il ya da ilçe Özel Eğitim Hizmetler Kuruluna öneride bulunulmaktadır. Ancak bu aşamada ülkemizde çeşitli sorunlar olduğu görülmektedir. Bunlar eğitsel tanılamada sınırlı sayıda geçerli, güvenilir ve standardize araçların kullanılması, çocukların gelişimi değerlendirilirken tek bir performans belirleme formuna bağlı kalınması, bu formun yaş düzeyinden bağımsız bir şekilde beceri sıralaması şeklinde olması, değerlendirmede materyal eksikliği ve materyallere ilişkin bir standardın olmaması ve eğitsel tanılamamanın görece kısa bir sürede yapılması gibi sorunlardır (Aksoy ve Şafak, 2020). Ayrıca RAM'dan verilen rapor ile İK'lı çocuklar ücret ödemeden özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında haftada sadece iki saat bireysel eğitim almaktadırlar (Atmaca ve Uzuner, 2020). Bu kurumlarda ise İK'lı öğrenciler odyologlar, dil ve konuşma terapistleri, işitme engelliler öğretmenleri, özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ya da sertifikalı sınıf öğretmenleri tarafından eğitim almaktadırlar.

Bununla birlikte, ülkemizde işitme engelliler öğretmenliği lisans programı kaldırılmış ve özel eğitim öğretmenleri işitme kayıplı çocukların özellikleri ve eğitimleri ile ilgili sınırlı sayıda ders alarak mezun olmaya başlamıştır (Ulay, 2018). Bu durum, İK'lı ve ek yetersizliği olan çocuklarla çalışacak bilgi ve deneyim eksikliği olan öğretmen adaylarının mezun olmasına yol açmıştır (Ertürk-Mustul, 2021). Ek olarak, RAM tarafından seçilen eğitim programı amaçlarının öğrenciler için uygun olmadığı ve RAM ile özel özel eğitim merkezleri arasındaki iş birliğinin yeterli olmadığı bildirilmektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016a). Diğer yandan, sözlü dili edinememiş İK'lı öğrenciler, okul öncesi ve okul çağı dönemlerinde akranları ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında birlikte eğitim alabilmektedirler. Okul çağında sözlü dili tam olarak edinememiş öğrencilerin de kaynaştırma eğitimine yönlendirildikleri görülmektedir (Kargın ve Akçakaya, 2018). Bu da İK'lı öğrencilerin akran kabulünü zorlaştırarak tercih edilmeyen konumda olmalarına neden olabilmektedir (Akçamete ve Ceber, 1999).

İK'lı öğrencilerin belirlenme sürecinde erken tanı almaları ve cihazlandırılmaları onların daha sonraki dil, sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, okuma-yazma becerileri ve akademik becerileri açısından son derece önemlidir (Akçakaya vd., 2019; Boons, vd., 2013; James vd., 2008). Ancak ne yazık ki geç tanılanan ve cihazlandırılan çocuklar da bulunmaktadır. Geç tanılanan çocuklarda aşılan kritik dönem nedeniyle sözlü dil ediniminin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği bilinmemektedir. İK'lı ebeveynlerin oldukça yüksek oranda işiten bireylerden oluşması nedeniyle eğitimde sözlü yaklaşımlar daha fazla kullanılmaktadır (Girgin ve Kemaloğlu, 2019). Ek olarak, Türkiye'de öğretmen yetiştirilen müfredatta alternatif iletişim yöntemleri uygulamaları sınırlı ölçüde yer almaktadır. Dolayısıyla geç cihazlanan ve/veya farklı gereksinimi olan çocuklar için alternatif iletişim yöntemlerini de içeren bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi bulmak oldukça zordur (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016b).

İK'lı öğrencilerin en erken dönemde tanılanıp ailesiyle bir eğitim programına yerleşmesi, devam etmesi ve ebeveynlerin çocukları ile ilgili gerçekçi beklenti içerisinde olması oldukça önemlidir (Joint Comittee on Infant Hearing [JCIH], 2019). Aile katılımını sağlayacak ve aileye rehberlik edecek öğretmen yeterlikleri olmakla birlikte, öğretmenler, yaptıkları aile eğitimlerini yeterli bulmadıklarını da bildirilmektedirler (Ertürk-Mustul, 2021). Ülkemizde İK'lı öğrencilerin belirlenmesi sürecinde halihazırda değinilen eğitsel sorunlar Covid-19 pandemisi ile beraberinde yeni sorunları da getirmiştir (Yazçayır ve Gürgür, 2021). Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, salgın öncesinde işitme kayıplı

bireylerin eğitim hizmetlerine erişim sürecini betimlemek ve salgın sürecinde işitme kayıplı bireyler ve aileler ile bu alanda hizmet veren paydaşların süreçte yaşadığı zorlukları belirleyerek bu sorunlara ışık tutmaktır.

Yöntem

Araştırma amacı doğrultusunda, bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel olgubilim deseni ile desenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin yedi bölgesinden özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan; dört öğretmen, iki odyolog ve bir kurum yöneticisi, farklı RAM'larda çalışan yedi özel eğitim öğretmeni, üç İK'lı çocuk ve sekiz ebeveyn, yedi yetişkin koklear implantlı birey, yedi işitme cihazı ve koklear implant firmasında çalışan odyolog olmak üzere toplam 39 kişi katılmıştır. Tüm katılımcılardan gönüllü onam alınmıştır. Veriler, 01.07.2021 – 21.09.2021 tarihleri arasında Zoom programı üzerinden online toplanmıştır. Tüm veriler kaydedilmiş, çeviriyazı işlemleri sonrası döküm doğruluğu yapılmıştır. Veriler, bir analiz programı ile tümevarımsal analiz edilmiştir (Thomas, 2006). İlk analiz sonucu elde elden temaların içerikleri görüşmelerden elde edilen alıntılar ve öne çıkan paragraflar (epoche) ile desteklenmiştir (Moustakas, 1994). Son olarak, araştırma için ilk yazarın bağlı bulunduğu üniversiteden etik kurul izni alınmıştır (11.06.2021; Karar no:258).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan ilk analiz sonucunda; salgın döneminde İK'lı çocukların eğitim ve sağlık alanındaki değişen düzeni ve ihtiyaçları, RAM personelinin İK'lı çocukların eğitsel tanı, değerlendirilmesi ve yerleştirilmesi sürecinde karşılaştığı zorluklar, İK'lı çocuklara özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri tarafınca verilen acil uzaktan eğitim uygulama örnekleri ve sorunları, İK'lı çocuklara eğitim veren paydaşların özellikleri ve bahsettikleri sorunlar temaları oluşturulmuştur. Bu temalar içerisinde sıklıkla dile getirilen sorunlar; İK'lı çocukların destek eğitime çok az gidebilmesi/hiç gitmemesi, öğretmenlerin maske/siperlik takmak durumunda kalması nedeniyle İK'lı çocuklarla iletişimlerinde zorluk yaşamaları, salgın döneminde ailelerin öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmaması, İK'lı çocuklarla çalışacak nitelikli öğretmen sayısının çok az olması, bazı bölgelerde hiç olmaması ve dil edinim dönemini kaçırmış, işitmeye yardımcı teknolojisini etkin kullanmamış veya ek engeli olan İK'lı çocuklara eğitim sunacak nitelikli öğretmen sayısının çok az olmasıdır. Bunlarla birlikte özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen birebir eğitimlerin niteliğinin bizzat orada çalışan personel tarafından tartışılması ve RAM'da kısa sürede yapılan eğitsel tanı ve değerlendirmelerin dile getirilmesi, İK'lı çocukların çeşitli kurumlarda aldığı eğitimin ve öğretimsel amaçların irdelenmesine/iyileştirilmesine/desteklenmesine yol açması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: işitme kayıplı çocuklar, erken müdahale, işitme kayıplı çocuk öğretmenleri, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, rehberlik araştırma merkezi

Kaynakça

Akçakaya, H., Doğan, M., Gürkan, S., Koçak, Ö., & Yücel, E. (2019). Early cochlear implantation: Verbal working memory, vocabulary, speech intelligibility and participant variables. *Cochlear Implants International, 20*(2), 62-73.

Akçamete, G., & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 64-74.

American Academy of Pediatrics. (2019). Joint Committee on Infant Hearing Year 2019 Position Statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics, 4(2),* 1-44. Retrieved from https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=jehdi

Atmaca, U., & Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(4), 1214-1248.

Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2*(1), 47-67.

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities, 34*(6), 2008-2022.

Ertürk-Mustul, E. (2021). 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Genç, G. A., Ertürk, B. B., & Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: başlangıçtan günümüze. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 48*(2), 109-18.

Girgin, C., & Kemaloğlu, Y. (2019). İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları, H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), İşitme ve görme yetersizliği içinde. Pegem Akademi.

Görgün, B. (2020). Özel öğrenme güçlüğünün tanılanması, Melekoğlu, M. A. & Sak, U. (Eds.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. Pegem Akademi

James, D., Rajput, K., Brinton, J., & Goswami, U. (2008). Phonological awareness, vocabulary, and word reading in children who use cochlear implants: Does age of implantation explain individual variability in performance outcomes and growth?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(1), 117-137.

Kargın, T. ve Akçakaya, H. (2016, Ekim). *Birinci Sınıf İşitme Kayıplı Öğrencilerin Ses Bilgisel Farkındalık, Dil ve Okuma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* [Sözlü Sunum]. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir/ Türkiye

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Pıştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016a). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 88-112.

Pıştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016b). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(2), 296-332.

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237-246.

Ulay, G. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi (Sakarya ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research, 6*(1).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Dijital Vatandaşlığa İlişkin Görüşleri An Investigation of Perceptions of Gifted Students Towards The Concept of Digital Citizenship

Fatma Yıldırım

Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tabiiyet kavramının ortaya çıkışı konusunda çeşitli çeşitli varsayımlar öne sürülmüştür. Bunlardan biri Riesenberg in ortaya sürmüş olduğu iddeadır. Riesenberg göre tabiiyet konsepti milattan önce lider Solon ile başlayıp daha sonra Atina daki meclişsel gelişmelerle devam etmiştir. Herodotus ile birlikte temsil hakkının arttırılması konusundaki tartışmalar demokratik hareketliliğe örnek olmuştur (Patterson, 1981; Riesenberg, 1992). Eski Yunanlılarda yurttaşlık terimi net olmayıp sadece bireysel yaşantı ile değil toplumsal yaşantı ile özdeşleştirilmiştir. Aynı zamanda bu terim temelini bireyin kendine karşı yükümlüklüklerinden çok devletine karşı yükümlülükleri oluşturmuştur (Hosking, 2005). Özellikle eski yunanlıların önemli şahsiyeti Aristotle yurttaşlığı karar alma mekanizmasına katılım olarak görmüştür (Pocock, 1998). Romalıların vatandaşlık anlayışı devletin özgürlüğünü sağlamada gösterilen çabaya dayandırılmıştır. Bu yönüyle Antik Yunanın vatantaşlık için gerekli olan ahlaki gereklilikten ayrılmıştır (Ando, 2010). Rönesans ile birlikte Avrupada otoriter yapının zayıflamasıyla ortaya çıkan yeni sistemin özgür insanları vatandaş olarak adlandırılmış olup bugünkü vatandaşlık kavramının önü açılmış ve vatandaşlık, şahısların ve devletin karşılıklı olarak yükümlülüklerini yerine getirdiği bir hizmetin karşılığı olmuştur (David, 1990; Derek, 2004).

Türkiye tarihinde tabiiyetlik kavramına bakıldığında türk devlet geleneği göze çarpmaktadır. Türlerde serflik sitemi olmadığından her birey hür vatandaş olarak kabul edilirdi (Kasefoğlu, 1991). Osmanlıda tabiiyetlik, tebaa kavramına karşılık gelmekle birlikte kişileri devlete karşı sorumlu tutan bağa denilmiştir. Bu kavramın önem kazandığı dönem 2 inci Meşrutiyettir (Yayla, 2003). Bununla birlikte kapitülasyon ve diğer dış gelişmelerden dolayı tebaa da yaşanan hareketliliği önlemek ve osmancılık fikrini kuvvetlendirmek amacıyla 1800 ün ortalarında Osmanlı Tabiiyet Kanunu yürürlüğe girmiştir (Serbestoğlu, 2014). Osmanlıdan sonra Türkiye Cumhuriyeti Devleti nin kurulmasıyla tebaa anlayışına dayalı olan hukuki sorumluluklar yuttaşlık anlayışıyla yer değiştirmiştir (Baydur, 1998). Günümüzde sınırı olmayan teknolojik ilerlemeler nedeniyle vatandaşlık kavramı dijital vatandaşlık olarak farklı bir boyuta taşınmıştır.

Dijital vatandaşlık, özel ve kamu kuruluşlarıyla internet ve bilgisayar gibi dijital araçları kullanarak özel ve resmi işlerini yürüten kişilerin oluşturduğu topluluğa verilen addır (Ribble & Park, 2019). Dijital vatandaşlık teknoloji ile birlikte ortaya çıkan araçlarla yürütülen iletişim ve işbirliğinin saygı, güvenlik ve eğitim açısından sağlanabilirliliği konusunda günümüzün ihtiyaçlarını karşılayabilmek için oluşturulmuştur. Dijital vatandaşlığın tanımına ilişkin ilk tanımlardan birini Ribble ve Bailey tarafından yapılmış ve tanımları daha çok dijital yeterlilikler ve teknolojik araçlar üzerine kurulu olmuştur (Ribble & Bailey, 2007). Dijital vatandaşlığın birden çok boyutu vardır. Mike Ribble (2008)'e göre dijital vatandaşlık*: Dijital erişim, Dijital iletişim, Dijital okur yazarlık, Dijital etik, Dijital kanunlar, Dijital hak ve sorumluluklar, Dijital sağlık, Dijital güvenlik ve Dijital ticaret* olmak üzere dokuz boyuta sahiptir. Dijital vatandaşlığın sürüdürülebilir bir uygulama olabilmesi için internet erişiminin kolay olması, nitelikli okur yazar olması, teknolojik araçların etkin kullanılması, dijital medya konusunda etkin olması, siber givenlik ve veri güvenliğinin sağlanması gerekmektedir (Sadiku, Tembely & Musa, 2018).

Türkiye de bilgi teknolojilerinde temel olarak kullanılan internetin kullanım oranı %90 olmuştur. İnternete gösterilen bu ilgi nedeniyle birçok hizmet de e-devlete taşınmıştır (TUİK, 2021). Bilgi teknolojilerinin bu denli yaygın kullanımı eğitimide etkilenmiş, Fatih Projesi, Eba ve Bilgi ve İletişim Sınıflar gibi hizmetler yürülüğe girmiştir (Çakır, 2013). 5. Sınıftan itibaren okutulan dijital yurttaşlık, dijital güvenlik dijital iletişim gibi konular dijital vatandaşlığa hazırlığın diğer bir aşaması olmuştur. Bu çalışmalarla birlikte dijital vatandaşlığa yönelik bilincin arttırılması büyük önem kazanmaktadır (Redcar & Cleveland, 2011; Elçi & Sarı, 2016). Ülkelerin gelişiminde kilit rol oynayan özel yetenekliler bu alandaki çalışmalarda da kilit rol oynayabilmektedir, çünkü bu kitle bilgi teknolojilerini kullanma ve medya okur-yazarlığı açısında yaşıtlarından önemli ölçüde yüksek performans göstermelerine rağmen Hawthorne (2020) un yaptığı çalışmada özel yetenekliler teknik problemler ve internet bağlantıları konusunda çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmüştür (Üstünel, 2008). Bu sorunların üstesinden de gelerek özel yetenekli olan öğrencileri hem dijital vatandaşlığa hemde dünya vatandaşlığına hazırlamak gerekmektedir. Bundan dolayı özel yetenekilerin dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi, özel yeteneklilerin dijital vatandaşlığa ve dolaylı yoldan bilişim teknolojilerine ayrıca eğitim programlarına katkıda bulunacaktır.

Yöntem

Araştırmada kullanılan yöntem, nitel çalışmada sıkça kullanılan olgu bilimi olmuştur. Olgu bilimi, bilinen ya da az bilinen olguların insan zihnindeki temsillerini ve sembollerini ortaya çıkarmada kullanılan bir yöntem olup algılayış farklılıklarının ve benzerliklerin ortak noktalarının betimlenmesinde kullanılan etkili bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu bağlamda betimlemeleride analiz etmek için içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi, bireylerin yaşantı ve bilgileriyle harmanladığı algılarının ortak yönlerinin alınıp temsilleştirilmesinden oluşturulan kategorik bir yaklaşımdır. Bu kategoriler altında oluşturulan temalarla kavramların anlaşırlılığını ve yorumlanabilirliğini arttırmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca örneklem seçiminde bu amaca uygun olarak amaçlı örneklem alınmıştır. Amaçlı örneklem, farklılık ve çeşitliliğin bol olduğu verilere ulaşmak ve araştırmanın güvenirliliğini ortaya koymak için seçilen bir örneklem türüdür (Flick, 2014; Marshall & Rossman, 2014). Araştırma çevrimiçi bir ortamda Google Form ve basılı form olarak elden katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesine bağlı kalınmıştır. Araştırmaya katılan özel yetenekli lise öğrencilerinin dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler ÖYÖ1(Özel Yetenekli Öğrenci 1)' den ÖYÖ40' a kadar kodlanmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi ve cinsiyet dağılımlarının yüzdelik ve frekans aralığına yer verilmiştir.

Veriler toplanırken alanında 1 bilişim teknolojisi uzmanı ve 2 alan uzmanından görüş alınmış ve yarı yapılandırılmış sorular hazırlanıp tekrar bu uzmanların görüşüne sunulmuştur. Ayrıca yarı yapılandırılmış sorular 3 öğrenciye pilot çalışma olarak sunulmuştur. Pilot uygulama sonucunda sorulara yönelik açık cevaplar verebildikleri tespit edilmiştir. Asıl uygulama sonrasında içerik analizi ile elde edilen veriler çözümlenmiştir. İçerik analizinde temalara göre elde edilen veriler betimlenmektedir. Bununla birlikte görüşlerin açıkca göz önüne serilmesi için doğrudan aktarımların yapılmış ve elde edilen bulguların sebeb-sonuç ilişkisine bağlı kalınarak yorumlanmış burda amaç araştırmanın geçerliliğini sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Özel yetenekli öğrencilerin görüşlerinden meyadana gelen kodlar bir araya getirilerek çesitli temalar altında toplanmıştır. Benzer özellikteki tema altında olan verilerin içerik açısından bir bütünü temsil etmesi nitel verilerin iç tutarlılığını desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Yapılan araştırmada veri güvenirliliğini sağlamak için 2 farklı araştırmacı elde edilen verileri ayrı ayrı yani bağımsız olarak tekrar kodlamıştır. Araştırmacılar tarafından yapılmış benzer ve farklı kod sayıları ortaya koyularak 2 araştırmacının gözlemleri arasındaki tutarlık yüzdesi, iki nformda aynı şekilde kodlanan madde adeti ve bir formda yer alan tüm madde sayısı P= Na*100/Nt formülü kullanarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994 akt: Baltacı, 2017). Bu hesaplama sonucunda %87,1 tutarlılık yüzdesi bulunmuş buda verilerin güvenirliliğini ortaya koymuştur çünkü kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması iç tutarlılığın göstergesidir (Miles ve Huberman, 1994 akt: Baltacı, 2017:8-9).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli Öğrencilerin Dijital Vatandaşlığa İlişkin Düşünceleri

erişimde kolaylığı sağladığı, desteklediği ve çok yönlü oluşu gibi yönleriyle dijital vatandaşlığın erişim, güvenlik boyutlarının yanı sıra tekonolojik ürün olduğu ve uygulamalar yönüyle dijital vatandaşlığa yönelik destekleyici bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Dijital Vatandaşlığa İlişkin Akla Gelen İlk Kavram/Kelime

ilk akla gelen kavramların internet, ahlak, dijital ortam ve sosyal medya ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıa müdehale, yeni dünya, mülteci ve göç diğer tematik kavramlar olmuştur.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Dijital Vatandaşlığın Olumlu Ve Olumsuz Yönlerine Dair Görüşleri

Özel yetenekli öğrenciler iletişimi kolaylaştırması, dijital etkieşimi arttırması, doküman elde etmeyi kolaylaştırması, insan haklarının uygulanabilirliliğini yaygınlaştırması, engelsiz yaşam ve dijital farkındalığı arttırmasıyla dijital vatandaşlığı olumlu bir gelişme olarak tarif etmekle birlikte zorbalık, kanun ve kural ihlali, güvenlik problemleri, zaman kaybı ve sağlık problemleri yaratabileceğine ilişkin kaygılar gibi olumsuz yönlerine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Özel Yetenekli Ööğrencilere Göre Dijital vatandaşlığı Destekleme Yollarına İlişkin Görüşleri

Özel yetenekli öğrenciler kural ve kanunlarla desteklenmesi, bilgilerin sızdırılmaması için güvenlik önlemlerinin alınması, bilgilendirme ve tanıtımların yapılması ve internet olanaklarının artırılması gibi geliştirme yollarından bahsetmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, Bilişim teknolojileri, Dijital vatandaşlık

Kaynakça

Ağaoğlu, O., Öner, R. B., & Kanıbir, E. (2020). "Özel Yetenekli ve Özel Yetenekli Olmayan Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalığa Yatkınlıklarının Karşılaştırılması" / "Comparison of Specially Talented and Non-Talented High School Students in Cyber Bullying". *bilar: Bilim Armonisi Dergisi, 3*(2), 17-32.

Ando, C. (2010). "Citizenship, Roman." *Oxford encyclopedia of ancient Greece and Rome*, 2, 147–51.

Anıl, B., & Köksal, E. (2016). Türkiye'De İnterneti Kimler, Ne İçin Kullanıyor? *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 38*(1), 1-13.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-14.

Baydur, M. (1998). Küreselleşme –Yerellik gerilimi ve kimlik dalgası. *Türk Yurdu, 18*(129), 14–17.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Clark, B. (1997). *Growing up gifted (5th ed.).* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Çakır, R. (2013). *Okullarda Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Liderliği ve Teknoloji Planlaması. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Yay. haz.). Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*. Ankara: Pegem Akademi.

David, T. (1994). Citizenship: Critical Concepts. New York: Routledge. *In Political Quarterley, 61*,177-187.

Derek, H. (2004). *A Brief History of Citizenship*. New York City: New York University Press.

Dönmez, G. (2019). *Lise Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalığı İle Dijital Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Elçi, A. C., & Sarı, M. (2016). Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(3), 87-102.

Elçiçek, M., Erdemci, H., & Karal, H. (2018). Examining the Relationship between the Levels of Digital Citizenship and Social Presence for the Graduate Students Having Online Education. *The Turkish Online Journal of Distance Education, 19*(1), 203-214.

Flick, U. (2014). *An Introduction To Qualitative Research.* New York: Sage.

Hawthorne, S. (2020). *Impact Of Internet Connectıon On Gıfted Students' Perceptıons Of Course Qualıty At An Onlıne Hıgh School* (Doctorate Thesis). Educational Technology Boise State University, USA.

Hosking, G. (2005). *The modern scholar: Epochs of European civilisation: Antiquity to renaissance, Lecture 3: Ancient Greece*. The Modern Scholar via Recorded Books, LCC, United Kingdom, ISBN 1-4025-8360-5. Retrieved from http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/ americanenglish/citizen.

Kasefoğlu, İ. (1991). *Türk Milli Kültürü*. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Kestel, M., & Akbıyık, C. (2016). Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 844–859.

Kurnaz, Yurt, A. E., & Çiftci, Ü. ().An Investigation into the Views of Gifted Children on the Effects of Computer and Information Technologies on Their Lives and Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Information and Communication Engineering, 8*(6), 2025-2030.

Marland, S. P. (1972). *Education Of The Gifted And Talented - Volume 1: Report To The Congress Of The United States By The U. S. Commissioner Of Education.* Washington, DC: Office of Education (DHEW).

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research.* New York: Sage.

MEB. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 2747*(82).http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/87-2019/5327-2747-aralik-2022 adresinden erişilmiştir.

Lise Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerinin Okul Yaşantılarına ve Beklentilere İlişkin Görüşleri

Esra Akın
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Macid Ayhan Melekoğlu
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), bireylerin akademik yaşamlarında çeşitli olumsuzluk yaşamalarına sebep olabilmekte ve okuma, yazma, matematik, okuduğunu anlama, konuşma gibi birçok alanda görülmekle birlikte boyutları ve etkileri bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir (Yıldız ve Melekoğlu, 2020). Bu öğrencilerin çoğu, ciddi okuma güçlükleri ile liseye geçmektedir (Jones, 2011). Ayrıca bilgiyi etkili bir şekilde işlemeyi sağlayan beceri ve stratejileri kullanamadıkları için akademik başarısızlık yaşamakta ve öğretmen taleplerine cevap verememektedirler (Deshler, 2005). Ancak ÖÖG olan bireylerin sorunları akademik güçlüklerle sınırlı kalmaz ve zamanla bu durum sosyal yaşamalarını da olumsuz etkiler (Yıldız, 2004). Sosyal ilişki ağı ve sosyal destek mekanizması çocuğun gelişiminde önemli bir yer oluşturduğundan sosyal açıdan kabul görmeyen, reddedilen bu çocukların hayal kırıklığı yaşamakla birlikte ileride davranış problemleri gösterme, akranları ve başkalarıyla kötü ilişkiler geliştirme ve öğretmenleriyle olumsuz ilişki kurma riski artmaktadır (Mishna, 2003).

Öğretmenlerle kurulan ilişki, akademik başarı, okul içerisindeki sosyal ortam, arkadaşlık ilişkileri çocuğun gelişimi ve okul yaşantısı üzerinde etkili olmaktadır (Bland ve Sharma-Brymer, 2011). Dolayısıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun şekilde sağlanması, eğitim ortamları ve hizmetleri toplumda bağımsız olarak yer almalarına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Laws ve Kelly, 2005). Özel gereksinimli bireyler arasında en büyük grubu ÖÖG olan bireylerin oluşturduğu (Gregg, 2009, akt., Perelmütter, McGregor ve Gordon, 2017) göz önüne alındığında bu bireylerin okuldaki durumlarının tespit edilmesi önemli görünmektedir. Alan yazında ÖÖG olan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı bazı çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin; Birol ve Aksoy-Zor (2018), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencileriyle yaşadıkları sorunları belirlemişlerdir. Bu çalışmada sınıfında ÖÖG olan 15 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin bu öğrencilerle çalışmada, eğitim programı uygulamada ve iletişim kurmada yetersiz olduğu ve çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Diğer bir çalışma ise Dadandı ve Dadandı (2015), ÖÖG olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara odaklanmışlardır. Araştırma 10 Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin BEP uygulanmasında, temel dil becerilerinin kazandırılmasında, sınıf içi iletişimde ve aileleriyle iletişimde yaşadıkları sorunlar bulgular arasındadır. İlgili araştırmaların ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı İstatistiklerine bakıldığında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında lisede 59.572 öğrenim gören öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2020). Türkiye'de farklı yetersizlik kategoriyle ilgili sayısal verilere ulaşım sınırlıdır. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında ÖÖG olan öğrenci sayısı ya da oranı MEB tarafından yayınlanan kaynaklarda net bir şekilde yer almamakla birlikte, ortalama olarak bu öğrencilerin yaklaşık %5-15'inin öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciler oluşturduğu tahmin edilmektedir. Dolayısıyla lisede kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğrenim gören ÖÖG olan öğrencilerinin okuldaki mevcut akademik ve sosyal yaşantılarına, öğretmenlerin beklentilerine ve bireysel olarak ne gibi uygulamalar yaptığına ilişkin sınırlı araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle lisede öğrenim göre ÖÖG olan öğrencilerle ilgili daha fazla bilgi elde etmek amacıyla öğretmen görüşmelerinin yapılması durumun net bir şekilde ortaya koyulabilmesi için önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Bu çalışmada lise öğretmenlerinin derslerine girdiği ÖÖG olan öğrencilerinin okul yaşantılarına ve bu öğrencileriyle sınıflarında bireysel olarak gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşleri nitel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı form ile toplanmıştır. Bu yaklaşımda önceden hazırlanmış ve sıralanmış bir dizi soru görüşülen her bireye aynı tarzda ve sırada yöneltilmekte ve böylece görüşmeci yanlılığının azaltılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir ilinde resmi meslek liselerinde görev yapan farklı branşlardan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde belirli ölçütleri karşılanan veya belli özellikleri olan bir veya birden fazla özel

durumlarda çalışıldığında tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). İlgili araştırmada katılımcı öğretmenlerde olması gereken ön koşullar şunlardır:

1. Resmi bir meslek lisesinde kültür derslerine girmek veya rehber öğretmen olarak görev almak,

2. Derse girdiği sınıfta ÖÖG tanılı en az bir öğrencisi olmak veya en az bir ÖÖG olan öğrenciye rehberlik yapıyor olmak,

Veri Toplama Araçları: Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı form kullanılmıştır. İlgili form özel eğitim alanında uzman beş öğretim üyesine gönderilmiştir. Dört uzmandan gelen görüşlere göre sorulara son şekli verilerek pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme, ÖÖG olan öğrencisi olan fakat araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan bir lise öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeyle birlikte görüşme sorularının anlaşılır ve net olduğu, herhangi bir değişikliğe gereksinim duyulmadığı sonucuna varılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Görüşmeler yapılmadan önce MEB'den araştırma izni alınmıştır. İlgili izinle Eskişehir ilinin Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan yedi meslek lisesine gidilerek okul rehber öğretmenleriyle araştırmanın içeriği hakkında görüşülmüştür. Ardından okullarında eğitim gören ÖÖG olan öğrencilerin olduğu sınıflar belirlenmiştir. Bu sınıflarda derse giren lise öğretmenlerinin ders programları rehber öğretmenler tarafından çıkartılarak araştırmacıya verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı lise öğretmenlerinin boş olduğu gün ve saatlerde okulda bulunmuş ve araştırma hakkında bilgilendirme yapmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır ve katılmak isteyen öğretmenlere onam formu verilmiştir. Lise öğretmenleriyle yapılan görüşmeler 01.12.2021-23.12.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı görüşmelerde hiçbir değişiklik yapmadan ses kayıtlarını transkript etmiştir.

Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu amaçla iki uzman araştırmacı birbirinden bağımsız olarak verileri kodlamış ve tema ve alt temalar oluşturmuştur. Araştırmacılar bir araya gelerek oluşturulan kodların, tema ve alt temaların üzerinde tartışarak gözlemciler arası güvenirlik çalışması gerçekleştirmiştir. Her bir soru için görüş birliği ve görüş ayrılığı hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik ortalaması %82,3 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularında 9 ana tema ortaya çıkmıştır: "Öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda dersi işleme tarzları, sınıflarda ÖÖG olan öğrencilerin sosyal davranışları, ÖÖG olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları, öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerinden beklentileri, öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencileriyle çalışırken gereksinimleri, branş derslerinde ÖÖG olan öğrencilerin gereksinimleri, öğretmenlerin derslerinde ÖÖG olan öğrencilere dönük yaptığı uyarlamalar, öğretmenlerin derslerinde ÖÖG olan öğrencilere dönük hazırladığı materyaller, materyal ve uyarlamaların ÖÖG olan öğrencilerin öğrenmesine etkisi" Alt temalara bakıldığında; öğretmenlerin genellikle ders kitabıyla müfredat takibi yaptığı, sınıfın geneline uygun ders işlediği, müfredata uygun hazırladıkları slaytlarla dersi işlediği görülmektedir. İki öğretmen ders esnasında ÖÖG olan öğrencisiyle bire bir ilgilendiğini belirtmiştir. Yanı sıra sınıflarda ÖÖG olan öğrencilerin derse ilgisiz olduğu, uyum sorunu yaşadıkları, iletişime giremedikleri, çekingen ve içe dönük oldukları, zorbalık ve yalnızlık yaşadıkları öğretmen görüşleri arasındadır. Akademik olarak bakıldığında ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ÖÖG olan öğrencilerin okuma performanslarının zayıf ve ilkokul seviyesinde olduğunu; yorum sorularında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, okul yaşantısı, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Bland, D. ve Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *International Journal of Educational Research, 56*, 75-88. https://10.1016/j.ijer.2012.06.002.

Birol, Z. N., ve Aksoy-Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 38*(3), 887-918.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Dadandı, İ., ve Urfalı Dadandı, P. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(5), 509-532.

Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope. Learning Disability Quarterly, 28(2), 122-124.

Elbir, N. S., ve Sarı, O. (2022). ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 327-355.

Gregg, N. (2009). Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: Assessment and accommodation. Guilford Press.

Jones, A. G. (2011). The effects of duet reading on the reading fluency and comprehension of high school students with learning disabilities. Dissertation Abstracts International Section A, 72.

Laws, G. ve Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(2), 79–99.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Strateji Geliştirme Başkanlığı 2020-2021 Milli Eğitim sayısal verileri. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf

Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. Journal of Learning Disabilities, 36 (4), 336-348.

Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. Computers & education, 114, 139-163.

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

Yıldız, M., & Melekoğlu, M. A. (2020). ÖÖG olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1274-1303.

Yıldız, S. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education, 1*(2), 169-180.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle PECS Uygulamasına İlişkin Yapılan Meta-Analiz Araştırmalarının İncelenmesi

Muratcan Akbıyık

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel eğitim alanında Kanıt Temelli Uygulama (KTU)'ların belirlenmesi ve araştırmalar ile uygulamalar arasındaki boşluğu kapatma girişimleri, özel eğitim tarihinin önemli bir parçasıdır (Mostert & Crockett, 2000). KTU'lar çeşitli kuruluşlar ve araştırmacılar tarafından sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları ile belirlenmeye ve raporlanmaya çalışılmaktadır (örn. Steinbrenner vd., 2020; Saad 2016). KTU'ların ortaya konulması amacıyla yapılan sistematik derleme çalışmalarının tek denekli çalışmalar ve grup deneysel çalışmaları içerdiği görülmektedir (örn. Steinbrenner vd., 2020). Kanıt değeri yönünden en güçlü araştırma yöntemi olduğu bildirilen meta-analizler (Murad vd., 2016) ile bu çalışmaların desteklenmediği görülmektedir. Yöntemsel soru işaretleri (Lubas vd., 2016; Leaf vd., 2021) düşünüldüğünde, bir uygulamaya ilişkin yapılan meta-analiz çalışmalarının belirli ölçütler dahilinde incelenmesi ile uygulamanın KTU olarak etiketlenme düzeyinin etki büyüklüğü, çalışmaların ele alınışı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırma yöntemlerinin en güçlüsü olduğu bildirilen meta-analiz çalışmalarının sonuçlarının, artan denek sayısı, denekler arasında daha fazla çeşitlilik ve sonuçlar nedeniyle, herhangi bir çalışmanın analizinden istatistiksel olarak daha güçlü olduğu düşünülmektedir (Rosenthal, 2004). Bu nedenle, OSB olan öğrenciler ile PECS uygulamasına yönelik yapılan meta-analiz çalışmalarının özetlenmesinin PECS uygulamasının etkililiğine ilişkin kanıt değerini yükselteceği düşünülmektedir. Özel eğitim alanyazında da PECS uygulamasına ilişkin meta-analiz çalışmalarına ulaşılmasına rağmen (örn. Flippin vd., 2010; Ganz vd., 2012) meta-analizlerin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Meta-analiz çalışmalarının bu bağlamda incelenmesinin KTU'ların zemininin geliştirilmesinde ve yöntemsel açıdan yeni bir bakış açısının oluşturulmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı OSB olan öğrenciler ile PECS uygulamasına ilişkin yapılan meta-analiz çalışmalarının incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda:

OSB olan öğrenciler ile PECS uygulamasına ilişkin yapılan meta-analiz çalışmalarında, elde ettikleri etki büyüklüğü verisi üzerinden PECS uygulamasının, etkili bir uygulama olarak belirtilip belirtilmediğinin belirlenmesi

OSB olan öğrenciler ile PECS uygulamasına ilişkin yapılan meta-analiz çalışmalarının sonuçlarının benzerlik ve farklılıklarının neler olduğunun belirlenmesi ve elde edilen veriler ile PECS uygulamasının KTU bağlamında tartışılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, OSB olan öğrenciler ile PECS uygulamasına ilişkin yapılan meta-analiz çalışmalarının KTU bağlamında incelendiği bir sistematik derlemedir. Alanyazın taraması sonucunda dahil etme ve dışlama kriterlerine göre elde edilen 5 çalışma araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Çalışmalar, birtakım değişkenler temelinde incelenmiştir. Bu değişkenleri, meta-analizlere dahil edilen; çalışma sayısı, çalışma türü, katılımcıların yetersizlik türleri, toplam katılımcı sayısı, dahil edilen çalışmaların vardıkları sonuçlardır. Buna ek olarak dahil edilen meta-analiz çalışmalarında incelenen müdahale çalışmalarının tekrar düzeyi belirlenmiştir. PECS uygulamasının etkililik düzeyinin belirlenmesi amacıyla çalışmaların ortaya koymuş oldukları sonuçlar karşılaştırılarak ortak bir şekilde ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar incelendiğinde, PECS'in OSB olan öğrencilere işlevsel iletişim becerilerinin kazandırılmasında orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Steinbrenner ve diğerleri (2020)'nin yayınlamış oldukları raporda PECS, kanıt temelli bir uygulama olarak raporlanmıştır. Lamb ve diğerleri (2019)'nin varmış oldukları sonuçlar ve araştırmada incelenen diğer çalışmaların bulguları bir arada düşünüldüğünde, PECS'in kanıt temelli bir uygulama olarak raporlanabilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu; çalışmalarda yürütülen müdahale süreçlerinde, PECS'in aslına uygunluğunun daha açık bir şekilde belirtilmesi gerektiği düşünülmektedir. PECS'in OSB olan öğrencilere konuşma becerilerinin kazandırılmasındaki ve problem davranışların azaltılmasındaki etkililiğine ilişkin varılan sonuçlar incelendiğinde ise kanıtların yetersiz olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, PECS'in OSB olan öğrencilere işlevsel iletişim becerilerinin kazandırılmasında orta düzey etkili bir uygulamadır. Konuşma becerilerinin kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında ise henüz yeterli kanıtlar oluşmamıştır. Ancak bu sonuç, PECS'in genel etkililiğine ilişkin yordayıcı değişkenler olarak görülmemelidir. Daha büyük örneklem ve yöntemsel titizlikle yürütülen çalışmalar ile meta-analiz çalışmalarının yapılarak PECS'in etkililiğine ilişkin net sonuçların ortaya konması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın, özel eğitim alanında yapılan KTU raporlama süreçlerinde izlenebilecek farklı bir yöntem fikrinin oluşmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kanıt Temelli Uygulamalar, Sistematik Derleme, Meta-Analiz, Otizm Spektrum Bozukluğu, PECS

Kaynakça

Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 179–185.

Ganz, J. B., Davis, J. L., Lund, E. M., Goodwyn, F. D., & Simpson, R. L. (2012). Meta-analysis of PECS with individuals with ASD: Investigation of targeted versus non-targeted outcomes, participant characteristics, and implementation phase. *Research in Developmental Disabilities, 33*(2), 406-418.

Lamb, R., Miller, D., Lamb, R., Akmal, T., & Hsiao, Y. J. (2018). Examination of the role of training and fidelity of implementation in the use of assistive communications for children with autism spectrum disorder: a meta-analysis of the Picture Exchange Communication System. British *Journal of Special Education, 45*(4), 454-472.

Leaf, J. B., Sato, S. K., Javed, A., Arthur, S. M., Creem, A. N., Cihon, J. H., ... & Oppenheim-Leaf, M. L. (2021). The evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism report: Concerns and critiques. *Behavioral Interventions, 36*(2), 457-472.

Lubas, M., Mitchell, J., & De Leo, G. (2016). Evidence-based practice for teachers of children with autism: a dynamic approach. *Intervention in School and Clinic, 51*(3), 188-193.

Mostert, M. P., & Crockett, J. B. (2000). Reclaiming the history of special education for more effective practice. *Exceptionality, 8*(2), 133–143.

Murad, M. H., Asi, N., Alsawas, M., & Alahdab, F. (2016). New evidence pyramid. *BMJ Evidence Based Medicine, 21*(4), 125-127.

Rosenthal, R. (2004). Meta-analysis. Craighead, W. E., & Nemeroff, C. B. (Eds.). *The concise Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*. John Wiley & Sons.

Saad, M. A. E. (2016). The effectiveness of social stories among children and adolescents with autism spectrum disorders: Meta-analysis. *Online Submission, 5*(2), 51-60.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., … Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğada Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Tasarlanan Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Sami Sezer Arbağ — İstanbul Ölçme Değerlendirme M.
Hasret Nuhoğlu — Maltepe Üniversitesi
Kader Arkan Sezgin — Şişli Bilim ve Sanat M.
Muhammed Şen — İstanbul Fuat Sezgin Bil. ve Sanat M.

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizin en değerli kaynaklarından biri olan özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine destek sağlamak, eğitim sistemimizin en önemli amaçlarından biridir. Özel yetenekli öğrencilerin farklı eğitim programlarına dâhil edilerek gelişimlerine yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin doğada yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşan bir program uygulanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme sürecini doğada deneyimlemeleri, günlük yaşamda karşılaşılması muhtemel problemlerin farkına vararak etkin problem çözebilmeleri, yaşadığı topluma ve kültüre katkıda bulunabilen nitelikler kazandırılabilecektir. Doğa; canlı ve cansız unsurları içeren, değişebilen, kendini yenileyebilen ve insan olmadan da var olmaya devam edebilen, kendi kanunları olan açık bir sistem olarak tanımlanabilir (Kahyaoğlu, 2015). İnsan varoluşundan beri doğa ile iç içedir. Bu durum zaman zaman doğayı desteklerken günümüzde artık çevre problemlerini de beraberinde getirmektedir. Problemlerin bir sebebi insanların doğaya bakış açıları ve doğa algılarıyla ilgili olabilir. Bazı insanlar kendini doğanın bir parçası olarak görürken, bazıları doğaya hükmetme hakkı olduğunu düşünmektedir. Doğada meydana gelen problemlerin farklı kaynakları da olabilir. Hem doğayı yakından tanıma, doğada geçirilen zamanın arttırılması ile kişisel huzuru hatırlama hem de ergenlerin bu döneme özel karşılaştıkları iletişim, kendilerini ifade etme, yeni biriyle tanışma (Kulaksızoğlu, 2011) gibi sosyal olabilecek problemlerin çözümlerinin de doğada mevcut olduğunu fark ederek yeni çözümler üretmek gerekmektedir. Bunun için de öğrenciler için doğrudan doğada deneyimin içine girip yaparak ve yaşayarak öğrenecekleri ortamlar, etkinlikler ve fırsatlar sunulmalıdır. Bunlardan hareketle özel yetenekli öğrencilerin doğada yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla etkinlikler hazırlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, bilim ve sanat bağlamında geliştirilen etkinlik programının; öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri, doğaya bağlılıkları ve doğa kavramına ilişkin algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tek gruplu öntest- son test modelinden, nitel boyutunda ise nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci yarıyılında, İstanbul il sınırları içerisinde Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 6 ve 7. sınıf özel yetenekli 60 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara, süreç boyunca yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Problem Çöz Hayatı Yaşa Etkinlikleri (PÇHYE)" uygulanmıştır. Uygulama 7 gün ve toplam 45 saat olarak yürütülmüştür.

Araştırmanın nicel verileri Baran-Bulut, İpek ve Aygün (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri", Orçan, Kural ve Bektaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Doğaya Bağlılık Ölçeği", araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğrenci Etkinlik Değerlendirme ve Memnuniyet Anketi" ile nitel veriler ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Doğa Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi Formu ile toplanmıştır. Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri'nin Iraksak düşünme, yakınsak düşünme, motivasyon, çevre, genel bilgi ve beceri olmak üzere 5 alt boyutu bulunmakta olup alt boyutlardaki ölçüm güvenirliği sırasıyla .84, .87, .79, .89 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Doğaya Bağlılık Ölçeği'nin ise doğa ile bütünleşme ve doğanın parçası olmak üzere iki alt boyutu bulunmakta olup ölçeğin ölçüm güvenirliği 0.85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler bağımlı örneklemler t testi ile çözümlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin program değerlendirme ve memnuniyet anketine verdikleri yanıtların dağılımları incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için yapılan görüşmeler ve doğa kavramına ilişkin algılarının metaforları ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda elde edilen nicel bulgulara göre Problem Çöz, Hayatı Yaşa Etkinlikleri (PÇHYE)'nin öncesi ve sonrasında öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerisi sontest puanı ortalaması, öntest ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde etkinlik programının öncesi ve sonrasında özel yetenekli öğrencilerin doğaya bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Doğaya Bağlılık sontest puanı ortalamasının öntest ortalamasına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Etkinlik Değerlendirme ve Memnuniyet Anketi sonuçlarına göre öğrencilerin çoğu, arkadaşlarının bu kapsamda hazırlanan etkinlik programlarına katılım göstermeleri konusunda tavsiyede bulunacağını, öğrendiklerini kullanacaklarını, eğitmenlerden ve etkinlik içeriklerinden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen nitel bulgular da nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin doğa kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metafor ifade sayıları sontestte önteste göre artış göstermiş olup sontestte bilimsel dayanaklı ifadelerin sayısı artmıştır. Öğrencilerin metaforları doğanın yaşamsal fonksiyonu, doğanın çeşitliliği, doğanın estetik ve sanatsal yönü, doğanın dengesi ve kuralları gibi kavramsal kategorilerden oluştuğu belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin proje kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler hakkındaki düşünceleri, öğrenme ortamlarına yönelik düşünceleri, etkinliklerden memnun olma durumları, etkinliklerde karşılaştıkları sorunları, etkinliklerin daha faydalı olmasına yönelik önerileri dile getirilmiştir. Öğrenci görüşleri farklı temalar altında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli Öğrenciler, Yaratıcı Problem Çözme, Doğaya Bağlılık

Kaynakça

Baran Bulut, D. , İpek, A. S. & Aygün, B. (2018). Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (3) , 1360-1377 . DOI: 10.17240/aibuefd.2018.18.39790-430909

Bektaş, F. , Kural, B. & Orçan, F. (2017). Doğaya Bağlılık Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 11 (1) , 77-86 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/53472/711733

Çepni, S. (2014). Araştırma Problemi Evren Örneklem ve Değişken Kavramları. S. Çepni içinde. *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, *7*, 59.

İncebacak, B. B., & Ersoy, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 1-24.

Kahyaoğlu (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Doğa Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Turkish Studies,* 10 (11), 831-846.

Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Koçyiğit (2015). Üstün Zekâlı ve Normal Zekâlı Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi.

Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(28), 159-167.

Yıldırım, A.,Şimşek, H. (2006). S*osyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Personelinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitsel Tanılama Ve Yönlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Ebru Çağlayan — MEB

Aynur Gıcı Vatansever — Trakya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

OSB'li bireylerin erken ve uygun eğitimden faydalanabilmeleri tıbbi ve eğitsel tanılarının yapılması ile mümkündür. Tıbbi tanı hastanelerde çocuk psikiyatristleri tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda konur. Bireyin tıbbi olarak tanılanmış olması eğitsel hizmetlerden yararlanabilmesi için yeterli görülmemektedir. Tıbbi engel tanısının eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemesi gerekmektedir (Kargın, 2007). Bu nedenle bireyin eğitsel anlamda da değerlendirilmesi gerekir. Eğitsel tanı ülkemizde rehberlik ve araştırma merkezlerinde; zihinsel, fiziksel, duygusal gelişim öyküsü, hastane raporu ve eğitsel performansı doğrultusunda koyulur (Cavkaytar ve Diken, 2006).

McLoughlin ve Lewis'e (2005) göre özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel hizmetlerden etkili yararlanabilmeleri için eğitsel tanılama sürecindeki bilgilerin sistematik bir şekilde sunulması gerekmektedir. Türkiye'de eğitsel değerlendirme ve tanılamaya ilişkin henüz bir standart oluşturulamaması, standart ölçme araçlarının sayıca az olması, ölçme araçlarındaki güncelleme çalışmalarının ise yetersiz olması söz konusudur (Aksoy ve Şafak, 2021).

Eğitsel tanılama sürecinde yaşanan problemler bireylerin yanlış tanı almalarına, tanı almasını gerektiren problem durum olmadığı halde tanı almalarına ya da ihtiyacı olan eğitsel hizmetlerden yararlanamamalarına neden olabilmektedir. Bu durum OSB'li bireyler açısından incelenecek olursa; Aydos ve Satı Çalış'a (2021) göre ayırıcı tanıların birbirine benzerlik göstermesi nedeniyle doğru tanılama için değerlendirmeyi yapan uzmanın OSB'yi diğer yetersizlik alanlarından ayıran özellikleri fark edememesi halinde bireye yanlış tanı konabilmekte ve bu durum hem bireyin ihtiyacı doğrultusunda yönlendirilememesine hem de aile üzerinde gereksiz yere anksiyete yaratmasına neden olmaktadır.

OSB'li bireylerin de gelişiminin en uygun şekilde destekleneceği öğretim ortamına yerleştirilmesi bireyin eğitsel değerlendirmesinin uygun şekilde yapılıp, doğru eğitsel tanının konmasının ardından bireyin farklılıkları ve yapabildikleri dikkate alınarak yapılmasına bağlıdır (Cavkayatar, 2000). Fakat OSB'li bireylerin ebeveynleriyle yapılan bir araştırmada ebeveynler uzmanların tanılama sırasında genellikle sadece aileden bilgi aldıklarını, tanılama sürecinin çok kısa olduğunu, çocukların uzman tarafından gözlemlenmeden tanı aldıklarını dile getirmişlerdir (Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2013). Benzer şekilde, Türkiye'de OSB'nin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları sınırlı sayıdadır. OSB tanısı genellikle gözlem ve taramada kullanılan araçlarla yapılmaktadır. Bu durumda da tanının doğruluğu değerlendirmeyi yapan uzmanın mesleki bilgi düzeyi ve tecrübesinden etkilenmektedir (Özdemir, 2014).

OSB'li bireylerin RAM'daki eğitsel tanılama süreçleriyle ilgili yalnızca bir çalışma olduğu görülmüştür (Kaplan Şahin, 2016). Yapılan bu çalışmada da eğitsel değerlendirmeyi yapan RAM Personelinin yeterliliği incelenmiştir. OSB'li bireylerin değişen yönetmelikler ve uygulamadaki yenilikler sonrasında eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerindeki durumun saptanması, RAM'da görev yapan personelin hem tanılama hem de yönlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüş ve böyle bir çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada RAM personelinin OSB olan bireylerin eğitsel tanılama ve yerleştirme süreçleriyle ilgili görüşleri hakkında derinlemesine bilgi toplamak istendiğinden "nitel araştırma" yöntemi kullanılmış, durum (örnek olay) çalışması ile desenlenmiştir. Çalışmanın verilerini toplamak için 12 ana soru ve dört alt sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler dünyayı etkisi altına alan COVİD-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak "ZOOM" programı üzerinden yapılmıştır. Araştırma için veri toplanmasına karar verilen RAM'ların idarecileri aranarak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ardından kurumların e-mail adreslerine Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan araştırma uygulama izni gönderilmiştir. Tekirdağ, Çorlu, Edirne ve Lüleburgaz RAM'da görev yapan 18 gönüllü katılımcı ile yapılan görüşmeler sonucunda veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenirlik çalışmaları iki alan uzmanı tarafından tamamlanmış ve Değerlendiriciler arası güvenirliğin %88 olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, OSB şüphesi duyulan bireylerin değerlendirme ve aile görüşme işlemleri sonrasında tıbbi tanı için hastaneye sevk edildikleri, hastane raporu ile başvuran bireyler için de yapılan değerlendirme sonrasında eğitsel tanısı doğrultusunda yönlendirme kararının alındığı belirlenmiştir. Eğitsel tanılama yapılırken performans değerlendirme formunun kullanıldığı, bu formun OSB'yi ölçmede yeterli olmadığı ve OSB'ye yönelik formal bir ölçme aracının kullanılmadığı belirlenmiştir. OSB'li bireylerin eğitsel tanılaması yapılırken toplam değerlendirme süresinin ortalama 25 - 45 dakika sürdüğü ve hazır bulunuşluk seviyelerinin eğitsel tanılama sürecini etkilediği ortaya konmuştur. Velilerin OSB'li bireylerin bütünleştirme eğitiminden yararlanmasını istediklerine ve RAM personelinin de OSB'li bireylerin en az kısıtlandırılmış ortamda eğitim almalarına öncelik verdiklerine dair görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada yönlendirilen okul tür ve kademelerinin OSB'li bireyler için yeterli olmadığı görüşü ortaya konmuştur. OSB'li bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerinde RAM personelinin mesleki anlamda kendilerini yeterli bulmadıkları araştırmanın bulguları arasındadır. OSB'li bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerinde sıklıkla ailelerle ilgili problemler ve ölçme araçlarının yetersizliği ile ilgili problemler yaşandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Eğitsel Tanılama, Yönlendirme, Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Kaynakça

Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?. Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2(1), 47-67. DOI: 10.37233/TRSPED.2020.0108

Aydos, S. ve Çalış, E. (2021). Otizm spektrum bozukluğu öncesi ve sonrasıyla tanı: çocuk gelişimci bakış açısıyla bir inceleme. Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 4(1), 31-53. DOI: 10.51536/tusbad.779103

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 115-121.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2006). Özel eğitime giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.

Kaplan Şahin, B., (2016). Rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1) , 1-15. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000103.

Mcloughlin, J. A. ve Lewis, R.B. (2005) Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi. (Çev. F. Gencer) 4. Basım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özdemir, O. (2014). Otizm davranış kontrol listesi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2) , 129-161. DOI: 10.20489/intjecse.107930

Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Eğitim Kurumlarının Erişilebilirliği: Artvin İli Örneği

Mustafa Ceylan

Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kapsayıcı eğitim 1970'li yıllardan itibaren tartışmalarda sıklıkla gündeme gelmeye başlayan ve genellikle insan hakları kapsamında gelişen bir kavramdır. İlk gündeme geldiği yıllarda daha çok özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim haklarından yararlanmalarına ve eğitim süreçlerine dâhil edilmelerine yönelik bir kavram olarak kullanılmıştır (Whitburn ve Plows, 2017). Ancak 1990'lı yıllardan itibaren değişen toplumsal ihtiyaçlar ve gelişen insani duyarlılıklar nedeniyle, çeşitli özelliklerinden dolayı eğitim süreçlerinden dışlanan ya da ayrımcılığa uğrayan tüm çocukların kapsayıcı eğitim kavramına giderek artan şekilde dâhil edildiği görülmektedir (Ferguson, 2008; Slee, 2019; Whitburn ve Plows, 2017). Nitekim günümüzde özellikle 20. Milli Eğitim Şurasında kapsayıcı eğitim kavramını sadece özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere indirgememekte, daha geniş anlamıyla kullanmaktadır. Buna göre kapsayıcı eğitim yoksul, farklı etnik ve kültürel yapıya sahip, kırsal bölgede yaşayan ve mülteci çocukları gibi akranlarıyla kıyaslandığında sistematik bir şekilde yeterli eğitimi alamayan birçok grubu da eğitime dâhil etmeye odaklanarak eğitimde sosyal adalet, eşitlik, farklılıklara saygı ve hoşgörü değerlerine vurgu yapan bir kavramdır (MEB, 2022; Öztürk vd., 2017).

2015 yılında toplanan Birleşmiş Milletler Genel kurulunun gündemlerinden biri sürdürülebilir bir gelecektir. Sürdürülebilir geleceğin kaynağı da kaliteli ve kapsayıcı eğitimin oluşturmasıdır. UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimi, farklılığı ve çeşitliliği önemseyen, kabul eden, insan haklarını, sosyal adaleti ve eşitliği, aynı zamanda engellilere yönelik sosyal modelleri dikkate alan çok yönlü bir kavram olarak tanımlamıştır. Kapsayıcı eğitimin en önemli basamağı tüm öğrencilerin kendileri için gerekli olan hizmetlere erişimlerinin sağlanmasıdır. Erişim kavramı da Florian (2008) tarafından toplumsal yaşamın her alanında engellilerin de yer alması, tedavi eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden faydalanması, üretime katılması, sosyal kültürel ve sportif faaliyetlere katılması mekânların ve ulaşım sistemlerinin erişilebilir ve kullanışlı olarak düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle fiziksel çevre ve ulaşım sistemleri; planlama ve tasarım aşamasından itibaren, engellilerin kullanım ve erişebilirlik gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde düzenlenmelidir. Bu düzenlemelerin ilk basamağını da çocukların vakitlerinin büyük kısmını ayırdıkları okullar almaktadır.

Toplumsal yaşamın temellerinin atıldığı okulların tüm öğrenciler için tasarlanması gerekmektedir. Herkes için tasarım yaklaşımı, özel gereksinimli bireyler de dahil olmak üzere, tüm kullanıcı gruplarının mekânsal, sosyal ve bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek mekânlar oluşturmayı hedeflemektedir (Mishchenko, 2014: 110). MEB 2013 yılında yürüttüğü "Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında "Engelsiz Okul Modeli" adı altında okulların kendilerini standartlarını iyileştirmelerine olanak sağlayacak bir kılavuz hazırlamıştır. Hazırlanan klavuzda TSE standartları göz önünde bulundurularak özel gereksinimli bireylerin okul binalarına girişleri, bina içerisinde dolaşabilmeleri, okulun sunduğu hizmetlerden (kütüphane, kantin, yemekhane, spor salonu, wc vb.) faydalanabilmeleri ve akranlarından ayrıştırılmadan eğitim alabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin vakitlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri eğitim kurumlarının başta onlar olmak üzere tüm öğrencileri kapsaması son derece önemlidir. MEB bunun önemini hem 2013 yılında oluşturulan "Engelsiz Okul Modelinde" hem de 2022 yılında "20. Milli Eğitim Şurasında" belirtmiştir. Bu çalışmanın amacı da özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri eğitim kurumlarının erişilebilirlik açısından değerlendirilmesidir.

Yöntem

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları kurumların erişilebilirlik açısından incelendiği bu çalışma tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modeli, mevcuttaki durumun değerlendirildiği anki halini ortaya koyan bir modeldir (Büyüköztürk ve diğ. 2018). Bu çalışmanın yürütüldüğü il merkezinde 9 lise, 5 ortaokul, 6 ilkokul, 5 anaokulu ve yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı 3 eğitim uygulama okulu ve 1 özel eğitim anaokulu yer almaktadır. Rehberlik araştırma merkezinden alınan bilgiler doğrultusunda tüm okullarda özel gereksinimli öğrencilerin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çalışmada il merkezinde yer alan tüm eğitim kurumları incelenmiştir. Çalışma verilerinin toplanmasında YÖK'ün üniversitelerde erişilebilirliği ölçmede kullandıkları formdan yararlanılmıştır. Form üzerinde düzeltmeler yapılmış ve ardından bir özel eğitim uzmanı ve bir inşaat mühendisinden uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Son hali verilen form; yönlendirici levha ve işaretler, merdivenler, rampalar asansörler, tırabzan ve tutamaklar, girişler, acil çıkışlar, geçit ve koridorlar, kapılar, pencereler, odalar, tuvaletler ve yemekhane/kantin olmak üzere 13 alt boyut ve 62 maddeden oluşmaktadır. Formun son halinde istenilen ölçütlerin karşılanması durumunda maddelerin yanında yer alan

kısma "Evet", karşılanmaması durumunda ise "Hayır" yazılması gerekmektedir. Veriler araştırmacı tarafından tüm kurumlar ziyaret edilerek toplanmış ve yaklaşık 3 hafta sürmüştür. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler yapılmıştır. 13 alt boyuta ilişkin istenilen ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığının okul türüne göre dağılımına bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim çerçevesinde akranlarıyla beraber eğitim aldıkları kurumların erişilebilirliklerinin incelendiği bu çalışmada incelenen kurumların büyük çoğunluğunda levhalara yer verilmemesi, merdivenlerin özel gereksinimli öğrenciler için uygun olması, çoğu kurumda asansörün yer almaması ve asansör olmayan kurumlarda bina girişlerinde rampa kullanılması ancak katlar arasındaki ulaşımın sağlamaması, korkuluk ve tutamakların kullanıma uygun olması, bina girişlerinin tüm öğrenciler için uygun olması, okulların büyük kısmında acil çıkışların yer almaması beklenmektedir. Ayrıca okul binalarının iç kısımlarında yer alan koridorların tekerlekli sandalye kullanıcıları için uygun olması, kapıların uygun açılarla açılıyor olması, pencere yüksekliklerinin istenilen ölçütlerde olması, dersliklere ve idari odalara ait ölçütlerin istenildiği gibi olması, tuvaletlerin tüm öğrencilerin kullanımına uygun olması ve kantin/yemekhane alanlarının tüm öğrencilerin kullanımı için tasarlanmış olması beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erişilebilirlik, Eğitim Kurumları, Özel Gereksinimli Bireyler

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş., Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 109-120.

Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202-208.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi. https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitimin-guclendirilmesi-projesi/icerik/558

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). 20. Eğitim Şurası. https://www.meb.gov.tr/20-mill-egitim-sra-kararlarinin-uygulanmasina-yonelik-ilk-rapor-yayimlandi/haber/25447/tr

Mishchenko E.D. (2014). *Herkes İçin / İle Tasarım: Evrensel Tasarıma Katılımcı bir Yaklaşım Deneyimi*, Mimarist, Sayı 50, ss. 105 – 111.

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (S. Aytekin, Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education, 23*(9), 909-922. doi:10.1080/13603116.2019.1602366

Whitburn, B. ve Plows, V. (2017). Inclusive education: Making sense of everyday practice. B. Whitburn ve V. Plows (Ed.), *Inclusive education: Making sense of everyday practice içinde* (s. 3-11) Rotterdam: Sense Publishers.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Ev İçi Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Fotoğraf İpucunun Ve Video Karşılaştırılması

Esra Yavuzaslan **Nuray Öncül**

MEB Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

1) OSB olan bireylerde ev içi yaşam becerilerinin öğretiminde fotoğraf ipucunun ve video ipucunun edinim aşamasında etkililikleri farklılaşmakta mıdır?

2) OSB olan bireylerde ev içi yaşam becerilerinin öğretiminde fotoğraf ipucunun ve video ipucunun edinim aşamasında verimlilikleri farklılaşmakta mıdır?

3) OSB olan bireylerde ev içi yaşam becerilerinin öğretiminde fotoğraf ipucunun ve video ipucunun izleme ve genelleme aşamalarında etkililikleri farklılaşmakta mıdır?

4) OSB olan bireylerde ev içi yaşam becerilerinin öğretiminde video ipucunun ve fotoğraf ipucunun arasında ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen; (a) oturum sayısı, (b) deneme sayısı, (c) hata sayısı ve (d) toplam öğretim süresi açısından farklılık göstermekte midir?

5) Araştırmaya katılan öğrencilerin ve OSB olan bireylerle çalışan öğretmenlerin iki farklı yönteme yönelik görüşleri ve tercihleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmada, fotoğraf ipucu ve video ipucunun etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırılması amacıyla uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ile araştırma yürütülmüştür. Bu modelin uygulanmasında iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, iki ya da daha fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkililikleri karşılaştırılır.Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerin uygulamalarını gün içinde her iki yöntemi de uygulayarak ya da bir oturumda her iki yöntemi de uygulayarak hızla dönüştürülmelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın etkililik bulguları incelendiğinde, OSB olan bireylerin sofra kurma ve sandviç hazırlama becerilerinin ediniminde, uygulama bittikten sonra da üç, dört ve beş hafta sonra becerilerin ediniminin korunması, farklı ortam, materyal ve kişilere genellenmesinde, fotoğraf ipucunun ve video ipucunun etkili olduğu, verimlilik bulguları ise üç katılımcıda video ipucunun daha verimli olduğu görülürken, bir katılımcıda fotoğraf ipucunun daha verimli olduğu gözlenmiştir. Katılımcı bireylerin sosyal geçerlik bulgularında, ev içi yaşam becerilerinin öğretimine yönelik olumlu görüş bildirdikleri, uygulamanın ediniminde kullanılan iki farklı ipucu (fotoğraf ipucu ve video ipucu) tercihlerine ilişkin video ipucu seçilmiştir. Araştırmanın verimlilik bulgularının bireyden bireye farklılaştığı ve araştırmada üç birey için video ipucunun ölçüt karşılanana kadar gerçekleşen oturum ve gerçekleşme süresi açısından daha verimli olduğu, bir öğrenci için ise fotoğraf ipucunun daha verimli olduğu dikkati çekmektedir. Ancak iki yöntem arasındaki fark oldukça azdır (örn., aradaki fark Bilal için iki oturum, Abdullah için bir oturum, Rıdvan için bir oturum, Ahmet Fatih için bir oturum). Araştırmada hata sayısı, üç öğrencide de video ipucuyla öğretim yönteminin daha verimli olduğu, bir öğrenci de ise fotoğraf ipucuyla öğretimin daha verimli olduğu, araştırmada fotoğraf ipucu ve video ipucunun yoklama ve öğretim oturumlarında geçen süre söz konusu olduğunda video ipucunun daha verimli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fotoğraf ipucu, Ev içi yaşam becerileri, Otizm spektrum bozukluğu, Video ipucu.

Kaynakça

Akmanoglu, N., Ergenekon, Y., Kapan, A., Tekin-İftar, E., (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49, 200- 213.

Alberto, P.A., Cihak, D. and Kessler, K.B. (2007). Generalized use of handheld prompting system. Research in Development Dısabilities. 28(4) July- September 2007, Pages 397-408.

Alexander, J. L., Ayres, K. M., Smith, K. A., Shepley, S. B., Mataras, T. K. (2012). Using video modeling on an iPad to teach generalized matching on a sorting mail task to adolescents with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 7(11), 1346- 1357.

Aldi, C., Crigler, A., Kates-McElrath, K., Long, B., Smith, H., Rehak, K., Wilkinson, L. (2016). Examining the effects of video modeling and prompts to teach activities of daily living skills. Behavior analysis in practice, 9(4), 384-388.

Allen, K. D., Vatland, C., Bowen, S. L., Burke, R. V. (2015). An evaluation of parentproduced video self-modeling to improve independence in an adolescent with intellectual developmental disorder and an autism spectrum disorder: A controlled case study. Behavior Modification, 39(4), 542-556.

Altun, D. E. ve Özkan, Ş. Y. (2018). Serbest zaman becerilerinin öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak ve yapılmadan sunulan video ipucunun karşılaştırılması. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(2), 15-33.

Aljehany, M. S. and Bennett, K. D. (2020). A comparison of video prompting to leasttomost prompting among children with autism and intellectual disability. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-11.

Alwell, M. Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. Career Development for Exceptional Individuals, 32(2), 82-93.

Avcıoğlu, H. (2005). Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık. Aykut, C., Emecen, D., Dayı, E. and Karasu, N. (2019). The Effects of Picture Cues and Self-Instruction in Teaching Cooking Skills to Children with Intellectual Disabilities.Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2019, 9(2), 435-448.

Ayres, K. M. and Langone, J. (2007). A comparison of video modeling perspectives for students with autism. Journal of Special Education Technology, 22(2), 15-3

Boyd, T. K., Hart Barnett, J. E. and More, C. M. (2015). Evaluating iPad technology for enhancing communication skills of children with autism spectrum disorders. Intervention in School and Clinic, 51(1), 19-27.

Bal, V. H., Kim, S. H., Cheong, D., Lord, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. Autism, 19(7), 774-784.

Browder, D. M. and Bambara, L. (2000). Home and community. ME Snell ve F. Brown (Ed.), Instruction of student with severe disabilities içinde (543-589).

Bellini, S. Peters, J. K., Benner, L. and Hopf, A. (2007). A Meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. Remadial and Special Education, 28(3), 153-162.

Bennett, K. D., Gutierrez, A. and Honsberger, T. (2013). A comparison of video prompting with and without voice-over narration on the clerical skills of adolescents with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 7(10), 1273- 1281.

Çevrimiçi Eğitimde Kaynaştırma Sınıf Öğretmenleri: Ebeveyn Perspektifinden

Cebrail Karadaş — Adıyaman Üniversitesi
Erhan Çetin — Ankara Üniversitesi
Mustafa Ceylan — Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2019 Mart ayıyla birlikte ülkemizde görülerek etkisini ciddi düzeyde hissettiren Korona Virüs Hastalığı (Corona Virus Diseases-COVID) pandemiye dönüşerek (World Health Organization, 2020) hayatın olağan akışını birçok açıdan olumsuz bir biçimde etkilemiştir (Karataş, 2020). Olumsuz etkilerin en önemli yansımalarından biri de eğitim öğretim uygulamalarında görülmüştür. Bu bağlamda hastalığın ilk görüldüğü zamanlarda ülkemizde tüm kademelerde eğitim öğretime ara verilmiştir. İlerleyen süreçte pandeminin seyrine göre uzun süreler boyunca eğitim öğretim faaliyetleri acil uzaktan eğitim yöntemiyle (Bozkurt vd., 2020) veya hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimin olduğu hibrit yöntemle sürdürülmüştür. Uzaktan eğitim modeli olaraksa farklı kademeler ve dersler için TRT Eğitim ve Bilişim Ağı'nın yanı sıra genellikle online veya çevrimiçi model kullanılmıştır (Özer, 2020).

Kaynaştırma öğrencisi olan özel gereksinimli bireyler de pandemi süresince eğitim öğretim hizmetlerini çevrimiçi öğrenme ortamlarında almıştır (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Bu durum birçok soru işaretini beraberinde getirmiştir. Henüz ülkemizde yüz yüze eğitimde dahi erişim, katılım ve desteğin oldukça sınırlı olması çevrimiçi olarak sunulacak hizmetlerde bu sınırlılığın daha fazla olması ihtimalini oldukça artırmaktadır. Oysa özel gereksinimli bireylere sunulacak hizmetlerin oldukça sistematik ve planlı olması gerekmektedir. Bu noktada kaynaştırma sınıf öğretmenleri ön plana çıkmakta ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çevrimiçi dönemde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme fırsatlarına veya materyallere erişimi için neler yaptığı, ne düzeyde etkinliklere dâhil ettiği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlayıp hazırlamadığı, öğrenci için seçilen amaçları nasıl çalıştığı, yapılan etkinliklere özel gereksinimli bireyleri dâhil etmek veya katılımlarını sağlamak için ne gibi düzenleme ve uyarlamalar yaptığı, aile ve çocuğa destek hizmet sağlayıp sağlamadığı gibi konular özel gereksinimli bireylerin elde edecekleri kazanımlar bakımından elzemdir (Alquraini ve Gut, 2012). Belirtilen noktalarda öğretmen uygulamalarının nasıl olduğunun betimlenmesi var olan durumu ortaya koymak ve bu doğrultuda karar verebilmek veya politika geliştirebilmek için önemli görülmektedir.

Pandemi döneminde özel gereksinimli bireyleri ve öğretmenlerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Akbayrak, Vural ve Agar, 2021; Çay ve Bozak, 2021; Donitsa-Schmidt ve Ramot, 2020; Glessner ve Johnson, 2020; Hopcan, Hopcan ve Öztürk, 2021; Kizir, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Samaile, Mailafia, Ayanjoke ve Emeka, 2020; Schuck, Lambert ve Wang, 2021; Smith, 2020; Sunagül vd., 2022; Yazçayır ve Gürgür, 2021). Bu çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla özel eğitim okullarında hizmet alan özel gereksinimli bireylerin çalışmaya konu olduğu (Çay ve Bozak, 2021; Donitsa-Schmidt ve Ramot, 2020; Hopcan vd., 2021; Kizir, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Samaile vd., 2020; Smith, 2020; Yazçayır ve Gürgür, 2021) özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin ele alındığı (Akbayrak vd., 2021; Glessner ve Johnson, 2020), ebeveyn ve öğretmen işbirliğinin incelendiği (Schuck vd., 2021) uzman perspektifinden özel eğitim uygulamalarının incelendiği, uzaktan özel eğitim uygulamalarını uzman perspektifinden ele alan (Sunagül vd., 2022) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak kaynaştırma ortamlarında hizmet alan özel gereksinimli bireyleri ve öğretmen uygulamalarının nasıl olduğunu ele alan çalışma sayısı sınırlıdır. Bu sınırlı sayıdaki çalışmada ise uygulamaların nasıl olduğu öğretmen perspektifinden ele alınmıştır (Colombo ve Santagati, 2022; Filiz ve Güneş, 2022; Parmigiani, Benigno, Giusto, Silvaggio ve Sperandio, 2021; Polat, 2021). Yapılan çalışmalar tümüyle göz önünde bulundurulduğunda genellikle uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre incelendiği belirtilebilir. Bu çalışmada ebeveyn perspektifinden kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Yürütülmüş bu araştırmada, çok engelli bireye sahip annelerin, çocuklarının online eğitim dönemine ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma temelinde desenlenmiş ve olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim; farkında olunmasına karşın ayrıntılı anlayış geliştirilemeyen fenomenlere dair, katılımcı deneyimlerinin betimlenmesi ve yorumlanarak anlaşılması neticesinde genel bir açıklamaya ulaşılması olarak ifade edilmektedir (Annells, 2006; Creswell, 2014). Bu araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma aşamasında, her bir araştırmacı tarafından birinci bölümde görüşme soruları ve bu sorulara bağlı olarak daha doygun cevaplar sağlanması adına destek soruları belirlenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme yapılacak annelerin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemi yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacılar tarafından

belirlenen ölçütleri karşılayan ve araştırmada gönüllü katılım sağlayarak sözlü onamları alınan 15 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki en kısa görüşmenin süresi 10 dakika 53 saniye iken en uzun görüşme ise 21 dakika 35 saniyedir. Yapılan görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada üretilen veriler, bir tür içerik analizi yöntemi olan tümevarımsal analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz yönteminde; okuyucuların üretilen verileri anlaması temelinde kodlamalar kullanılarak kategorilere ulaşılması, sonrasında ise ilişki bağlantılarının ortaya konularak tema ve alt temalara ulaşılması amaçlanmaktadır. Yürütülmüş araştırmada, geçerliğin sağlanması amacıyla inandırıcılık ve aktarılabilirlik stratejisinden, güvenirliğin sağlanması amacıyla ise tutarlılık stratejisinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, çok engelli öğrencilerin online eğitim dönemindeki yaşantılarının, annelerinin perspektifinden betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede gerçekleştirilen görüşmelerin veri dökümleri, içerik analizi yöntemlerinden olan tümevarımsal analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular, üç ana tema içerisinde yedi alt temadan oluşmaktadır. Ana temalar, (1) online eğitim hakkındaki görüşler, (2) online eğitimde sınıf öğretmeninin rolü ve (3) diğer görüş ve talepler şeklindedir. Online eğitim hakkındaki görüşler ana teması içerisinde genel görüşler, farklılaşan durumlar ve öğretmen-ebeveyn iletişimi alt temaları yer almaktadır. Online eğitimde sınıf öğretmenin rolü teması içerisinde öğretmen kaynaklı görüşler ve Online Eğitim Kaynaklı Görüşler alt temaları yer almaktadır. Diğer görüş ve talepler teması içinde, online sürece ilişkin görüşler alt temasında; online dönemde sosyalleşme sorunu ve öğrenci üzerinde olumsuz psikolojik etki olmak üzere iki kod yer almaktadır. Talepler alt teması içerisinde ise; destek eğitim hizmetleri talebi, özel eğitim öğretmeni talebi ile gelişim ve sağlık talepleri kodları bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Çevrimiçi Eğitim, Online Eğitim, Öğretmen Bakış Açısı

Kaynakça

Akbayrak, K., Vural, G., & Agar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 471-499. https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/61234/863029

Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing, 56*(1), 55–61. doi:10.1111/j.1365- 2648.2006.03979.x

Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education, 27*(1), 42-59.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., … Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-126. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572

Colombo, M., & Santagati, M. (2022). The inclusion of students with disabilities: Challenges for Italian teachers during the Covid-19 pandemic. *Social Inclusion, 10*(2).

Creswell, J. W. (2014). Research *design- qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Çay, E. & Bozak, B. (2021). The Experiences and views of teachers working with students with special education need towards the distant education process and educational ınformatics network (EBA). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 1-20. https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/60222/874711

Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching, 46*(4), 586-595.

Glessner, M. M., & Johnson, S. A. (2020). The experiences and perceptions of practicing special education teachers during the COVID-19 pandemic. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning, 1*(2), 4.

Hopcan, E. P., Hopcan, S., & Öztürk, M. E. (2021). Are special education teachers ready for distance education? Special education teachers'experiences and needs during the COVID-19 outbreak. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 10*(3), 526-540. https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/64855/823743

Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 Salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 413-437. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/58895/776226

Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(3), 1124-1129.

Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, pedagogy and education*, *30*(1), 111-124.

Samaila, D., Mailafia, I. A., Ayanjoke, K. M., & Emeka, C. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on people with disabilities and its implications on special education practice in Nigeria. *Int. J. Innov. Sci. Res. Technol*, *5*(6).

Schuck, R. K., Lambert, R., & Wang, M. (2021). Collaborating with parents during COVID-19 online teaching: Special educator perspectives. *Education 3-13*, 1-14.

Smith, C. (2020). Challenges and opportunities for teaching students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, *5*(1), 167-173.

WHO. (2020a). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research, 6*(1), 1-10.

Cinsiyet Ve Sinif Düzeyinin Öğrencilerin Genel Zekalarina, Sözel Potansiyellerine, Görsel Potansiyellerine Ve Bellek Kapasitelerine Etkisi

Selin Bozbey Esmeroğlu Anadolu Üniversitesi

Bilge Bal Sezerel Anadolu Üniversitesi

Nazmiye Nazlı Ateşgöz Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Zekaya etki eden farklılıklar, uzun bir süredir eğitim ve psikolojik disiplinlerden araştırmacıların büyük ilgisini çekmiştir (Neisser ve diğerleri, 1996; Nisbett ve diğerleri, 2012). Bu tür farklılıklar temel olarak cinsiyet farklılıklarına, çocukların içsel yatkınlıklarının karmaşık etkileşimine, örgün eğitimin etkilerine ve okulun bağlamsal faktörlerine atfedilmiştir (Ceci ve Williams, 1997; Christian, Bachnan ve Morrison, 2001; Eccles ve Roeser, 2012; Mayer, 2000). Kadın ve erkek cinsiyetlerinde zeka düzeyinin değişimi zekanın kavramsallaştırılmasına ve ölçülme şekline bağlıdır. Ayrıca farklı sınıf seviyelerinde zeka düzeyinin değişkenliği eğitim sürecinin bilişsel yeteneklerin geliştirilmesine yönelik olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla zeka gelişiminde etkili olduğu düşünülen faktörler olarak cinsiyet farklılıklarının ve eğitim düzeyinin incelenmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın katılımcılarını ÜYEP Merkezi'nde zekâ testi uygulanan 4063 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların Genel Zeka Endeksi (GIQ), Sözel Potansiyel endeksi (SPE), Görsel Potansiyel endeksi (GPE) ve Bellek Kapasitesi Endeksi (BKE) puanlarının elde edilmesinde Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) kullanılmıştır. ASİS'te toplam 7 alt test bulunmakta ve alt testlerden elde edilen toplam puanla GIQ hesaplanmaktadır. GIQ puanları ise, SPE ve GPE ve BKE puanlarından elde edilmektedir. SPE puanları Sözel Analojik Muhakeme (SAM), Sözcükler-Anlamlar (SAN) alt testlerinden; GPE puanları Görsel Analojiler (GAM) ve Görsel Algısal Esneklik (GES) alt testlerinden; BKE puanları ise Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB), Görsel Ardıl İşleyen Bellek (GAB) ve Görsel Eş Zamanlı İşleyen Bellek (GEB) alt testlerinden elde edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan 2x2 ANOVA neticesinde, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin yarattığı ortak etkileşim GPE hariç tüm endeks puanları üzerinde anlamlı çıkmıştır ($p<.05$). Diğer bir değişle sınıf ve cinsiyet değişkenleri birlikte GIQ, SPE ve BKE puanlarında belirleyici değişkenlerdir. Cinsiyet ve sınıf düzeyinin GPE puanı üzerine ortak etkisi anlamlı çıkmamıştır. Cinsiyete göre GPE puanı ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık yokken, sınıf düzeyi GPE puanı üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır. Anasınıfı ve ortaokul öğrencilerinin GPE puanı ortalamaları, ilkokul öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.Sonuç olarak bu çalışma erkeklerin ve kadınların belirli bilişsel yeteneklere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel zeka ve incelenen alt alanların her birinde ilkokul öğrencilerinin ortalamalarının okul öncesi öğrencilerinin ortalamalarından düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: ASİS, genel zekâ endeksi, sözel potansiyel endeks, görsel potansiyel endeks, bellek kapasitesi endeksi

Kaynakça

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, *52*(10), 1051.

Christian, K., Bachman, H. J., & Morrison, F. J. (2001). Schooling and cognitive development. *Environmental effects on cognitive abilities*, 287-335.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2012). School influences on human development.

Mayer, R. E. (2000). Intelligence and education. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, *51*(2), 77.

Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: new findings and theoretical developments. *American psychologist*, *67*(2), 130.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Simge Yayla — Ege Üniversitesi

Esra Kanlı — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

"Tükenmişlik" kavramı ilk olarak yaklaşık otuz yıl önce, klinik personellerinde yıpranma belirtilerini gözlemleyen ve tükenmişliği, duygusal tükenme, motivasyon ve bağlılık kaybının bir belirtisi olarak tanımlayan psikiyatrist Freudenberger (1974) tarafından ortaya konulmuş olmasına rağmen (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Chang, 2009; McCarthy, Lambert, O'Donnell ve Melendres, 2009; Aloe, Amo ve Shanahan, 2014), hala araştırılan bir konudur (Simbula ve Guglielmi, 2010). Freudenberger tarafından tanımlanan bu kavram, Maslach ile boyut atlamış ve gelişmiştir. *Maslach, diğer insanlara hizmet veren çeşitli meslek grubu çalışanları ile iş bağlamında duygusal stres hakkında görüşmeler yaparak bu durumla başa çıkma stratejilerinin insanların profesyonel kimliği ve iş davranışları üzerindeki önemli etkilerini ortaya koymuştur* (Maslach vd., 2001; s.399-400). Günümüzde tükenmişliğin en yaygın olarak kabul edilen tanımı Maslach'ın tükenmişliğe dair görüşleridir (Goddard, O'Brien ve Goddard, 2006). Maslach ve arkadaşları (2001), tükenmişliği, diğer insanlarla çalışan bireyler arasında meydana gelebilecek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalmadan oluşan üç boyutlu psikolojik bir sendrom olarak tanımlamaktadır. Tükenmişliğin özü, stres tepkisinden ziyade hizmet verenin duygularına ve hizmet verdiği kişilerle olan ilişkilerinin altında yatan güdü ve değerlere odaklanan kişilerarası bağlamla ilgilidir (Maslach, 1976; Maslach vd., 2001).

İnsanlara hizmet veren meslek gruplarından biri de öğretmenliktir ve literatürde öğretmenliğin yüksek düzeyde tükenmişliğe eğilimli bir meslek olduğu ifade edilmektedir (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Maslach vd., 2001; Chang, 2009; Kyriacou ve Sutcliffe, 1977; McCarthy vd., 2009;). Maslach ve arkadaşları (1996), öğretmenlerin diğer insanlara hizmet veren çalışanlara göre biraz daha yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarına ve daha düşük kişisel başarı duygusuna sahip olma eğiliminde olduklarını bildirmiştir (akt. Aloe vd., 2014). Öğretmenlik alanlarından ise özellikle özel eğitim öğretmenliği, öğrenci gereksinimlerindeki çeşitlilik sebebiyle bu hususta daha fazla risk teşkil edebilmektedir. Hastings ve Brown (2002), zihinsel yetersizlik ve/veya otizm tanısı almış öğrencilerle çalışan 27'si özel eğitim öğretmeni, 28'i destek personel olmak üzere 55 kişi ile yaptığı çalışmada, öğretmen tükenmişliğinin sebeplerinden biri olarak 'zorlu öğrenci davranışlarını' işaret eder. Özel gereksinimli öğrencilerin bu zorlu davranışları daha yoğun sergiledikleri bilinmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin bu durumdan daha fazla etkilenmesi şaşırtıcı bir sonuç değildir. Nitekim çeşitli araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin genel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Bkz. Boe, Bobbitt ve Cook, 1997; Boe, Bobbitt, Cook, Whitener ve Weber, 1997).

Literatürde öğretmenlerin tükenmişliğine dair demografik incelemeler, iş yükü, sınıf yönetimi, özyeterlik vb. konulara yer verilmiştir. *Öğretmenler arasındaki tükenmişlik belirtileri on yıllardır çalışılmış olmasına rağmen, çok az bilim insanı öğretmen tükenmişliğini duygu düzenleme ve öncül değerlendirmeler merceğinden incelemiştir* (Chang, 2009; s.194). Öğretmenliğin duygusal yönlerini anlamanın, öğretmenlerin neden duygusal olarak bitkin hissettiklerini anlamamıza yardımcı olabileceğini savunan Chang (2009), öğretmenlerin öğretimde gerekli olan yoğun duygusal çalışma ve emek nedeniyle duygusal olarak bitkin hale gelip tükenmiş hissedebileceğini ifade ederek henüz keşfedilmemiş bir alan olan öğretmen duyguları ile öğretmen tükenmişliğine dair daha fazla araştırmanın gerekliliğini oraya koyar.

TDK (2022), empatiyi 'duygudaşlık' olarak tanımlar. *Daha genel olarak, empati, bir başkasının duygusal durumunu istemsiz, bazen de güçlü bir şekilde deneyimlemek olarak tanımlanmıştır* (Cairns, 1989; s.13). Cairns (1989), empatinin bilinçaltı kaynaklı ve istemsiz dahi gerçekleşebileceğini fakat bilinçli olduğu takdirde özdeşleşmenin ötesine geçerek anlam kazanacağını belirtir. Diğer insanlara hizmet veren meslek gruplarında, insanlarla etkileşimde olma durumu beraberinde bilinçli veya bilinçsiz gerçekleşen empati getirebilir. Faez (2012), çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda, dil eğitimi için empatik öğretmenin önemini vurgulamaktadır. Benzer bir durum farklı gelişim gösteren çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri için de söz konusudur. Fakat aydınlatılması gereken nokta, özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeylerinin onları tükenmişlik bağlamında nasıl etkilediğidir. Empati düzeyi, Chang'ın (2009) tükenmişliğe dair işaret ettiği duygusal boyut hususunda ipuçları sağlayabilir. Dolayısıyla mevcut çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumları ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz ederek ve alan yazına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma paradigması kapsamında korelasyon araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılarak kamu dışındaki özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında

görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden (toplam 63 katılımcı) veri toplanılmıştır. Ölçüm aracı olarak ise Türkçe uyarlamasını İnce ve Şahin'in (2015) yaptığı, 7'li likert tipte 22 sorudan oluşan ve *duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı* alt boyutlarını içeren Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu (MBI-ES) ile Türkçe uyarlamasını Bora ve Baysan'ın (2008) yaptığı, 4'lü likert tipte 60 sorudan oluşan Cambridge Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Katılım gösteren özel eğitim öğretmenlerinden basılı olarak veya Google Formlar aracılığıyla toplanan veriler uygun istatiksel yöntemler kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygun yöntemler ile analizi yapılacak olan verilerden elde edilen sonuçlara göre özel eğitim öğretmenlerinin Maslach Tükenmiş Envanteri-Eğitimci Formuna göre tükenmişlik düzeyleri ve Cambridge Davranış Ölçeğine göre empati puanları arasında yönü bilinmemekle birlikte ilişki bulgulanması beklenmektedir. Özellikle, empati ile doğrudan ilişki kurulabilecek tükenmişlik ölçeğinin 'duyarsızlaşma' alt boyutuna dair korelasyon bakımından daha anlamlı sonuçlar ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Demografik veriler ile tükenmişlik arasında, literatüre paralel olarak, anlamlı fark gözlenmesi beklenmemektedir (Bkz. Chang, 2009; Counter ve Abney, 2009; Maslach, 2001). Mevcut araştırma, alan yazında yeterince değinilmeyen tükenmişliğin duygusal boyutuna dair empati çerçevesinde bir bakış sunarak özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Empati, Özel eğitim öğretmeni

Kaynakça

Aloe, A.M., Amo, L.C. & Shanahan M.E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: a multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126. doi:10.1007/s 10648-0 13-9244-0

Bora, E. & Baysan, L. (2009). Empati ölçeği – Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 19*, 39-47.

Boe, E.E., Bobbitt, S.A., Cook, L.H., Whitener, S.D. & Weber, A.L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal Of Special Education, 30*(4), 390-411.

Boe, E.E., Bobbitt, S.A., Cook, L.H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal Of Special Education, 30*(4), 371-389.

Cairns, J. (1989). Some reflections on empathy in history. *Teaching History, 55*, 13-18. https://www.jstor.org/stable/43259498

Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193-218. doi:10.1007/sl 0648-009-9106-y

Coulter, M.A. & Abney, P.C. (2009). A study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education, 55*(1), 105-121. doi:10.1007/s11159-008-9116-x

Faez, F. (2012). Diverse teachers for diverse students: internationally educated and Canadian-born teachers' preparedness to teach english language learners. *Canadian Journal of Education, 35*(3), 64-84. https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.35.3.64

Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal, 32*(6), 857-874. doi:10.2307/30000008

Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hasting, R.P. & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation, 40*(2), 148–156.

İnce, N.B. & Şahin, A.E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(2), 385-399.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational Review, 29*(4), 299-306. doi:10.1080/0013191770290407

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 17-21.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychology*, *52*, 397–422.

McCarthy, c.j., Lambert, R.G., O'Donnell, M. & Melendres, L.T. (2009).The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal*, *109*(3), 282-300.

Simbula, S. & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimensions of teacherburnout? *European Journal of Psychology of Education*, *25*(3), 301-314. doi:10.1007/sl 0212-010-0017-6

TDK Güncel Sözlük. (2022, 13 Nisan). Erişim adresi https://sozluk.gov.tr/

Türkiye'de Bilim Ve Sanat Merkezleri Üzerine Yazılan Akademik Makalelerin Analizi

Eren Ağın MEB

Özlem Ortak Kılınç MEB

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak bireylerin çok farklı zeka, ilgi ve becerilerle donatılmış olması beklenmektedir. Bir ülkenin beyin gücü, o ülkenin bilimsel üretim, demokrasi kültürü ve kalkınmışlık düzeyini gösteren bir ölçüttür. Gelişmiş toplumlar, yeni nesilleri yetiştirirken bilim ve sanat alanında kendini üst düzeyde gerçekleştirebilen insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu bakımdan ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim kurumlarından Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) ilkokuldan üniversiteye uzanan bir eğitim-öğretim sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Üstün yetenekli çocukların gelişimi, ileride topluma daha yararlı olabilmesi ve var olan kapasitesini tam anlamıyla ortaya çıkarabilmek için öncelikle akademik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin bilinmesi gerekmektedir (Şenol, 2011). Farklı eğitim kademelerindeki üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini ve beceri durumlarını ortaya çıkaracak kuramsal ve saha çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de yeni kurulan ve gelişen kurumlar olarak BİLSEM'ler üzerine yapılan akademik çalışmaların analiz edilmesi önem teşkil etmektedir. Özel yetenekli çocuklar üzerine var olan literatür üstün yeteneklilerin programlarının değerlendirmesinden ziyade toplum içinde azınlık olmaları ve üstün zekalıların benzersiz özellikleri gibi üstün zekâlılığın özel yönlerine odaklanmaktadır (Yıldız, 2021). BİLSEM'ler üzerine yapılan araştırmaların belirli alanlarda, belirli üniversitelerde, belirli konu, araştırma ve analiz yöntemleri ile yapılması alanın gelişimi açısından sorunlar teşkil etmektedir. BİLSEM'ler üzerine gerçekleştirilen araştırmaların belirli epistemik formları üretmeye yönelik yaklaşımlar ile şekilleniyor oluşu alanın anlaşılması açısından sorun teşkil etmektedir. Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversite'sinin belirleyici olduğu, yüksek lisans ve doktora tezlerinin genellikle eğitim öğretim, psikoloji ve özel eğitim alanlarından olduğu, yöntem olarak nicel araştırma yönteminin benimsendiği, araştırmalarda BİLSEM'lerin araştırma evreni olarak incelendiği, araştırmaların çoğunlukla ilkokul ve ortaokul kademesine odaklandığı ve örneklem olarak birçok araştırmada öğrencilerle çalışıldığı görülmüştür (Kardeş, Akman ve Yazıcı, 2018). Mevcut literatürü de dikkate alarak, bu çalışmanın problemi BİLSEM'ler üzerine alanyazında mevcut olan ve TÜBİTAK DergiPark üzerinden erişimi sağlanan akademik makalelerin doküman analizini ile BİLSEM'lere ilişkin araştırmaların bilimsel üretim süreçleri ve sonuçlarının nasıl şekillendiğinin belirlenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar araştırmacının deneyimleri, topladığı ve analiz ettiği bilgiler sonucu şekillenmektedir (Creswell, 2012). Bu çalışma kapsamında 2022 yılı öncesinde BİLSEM'ler üzerine alanyazında mevcut olan ve TÜBİTAK DergiPark üzerinden erişimini sağlanan akademik makalelerin tamamı taranmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun ortaya çıkarılmasının amaçlanmasıdır (Karasar, 2010). Verilerin çözümlenmesi ise döküman incelemesi ile yapılmıştır. Belge/doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini içeren yöntemdir (Şimşek & Yıldırım, 2011). Bu çalışmada toplam 154 akademik makale incelenmiştir. Tarama sonucunda veriler, çalışmaların yılı, türü, dergi adı, yazarın kurumu, makalenin konusu, yöntemi, veri toplama aracı, örneklemi, araştırmacının cinsiyeti ve statüsü başlıkları altında tablolaştırılmıştır. Betimsel istatistik ile frekans ve yüzde değerleri verilerek tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili akademik makaleleri analiz ederek bu alandaki bilimsel üretimi doküman analizi yöntemiyle niceliksel olarak betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma sonucunda Bilim ve Sanat Merkezleri üzerine yazılan akademik makalelerin sayısının 2016 yılından başlayarak 2019, 2020 ve 2021 yıllarında artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Buna bağlı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri üzerine yazılan akademik makalelerin konu içeriklerinde çeşitlilikler artmıştır. Akademik makalelerin çoğunlukla eğitim enstitüleri ve fakültelerinde (farklı akademik bilim dallarında) çalışan akademisyenlerce yazıldığı tespit edilmiştir. Akademik makalelerin yazarlarına bakıldığında kurumsal bağlamda belirli üniversitelerde çalışan akademisyenler etrafından kümelendiği görülmüştür. Araştırmalarda yöntem olarak nicel ve nitel yöntem daha çok kullanılmıştır. Yöntem olarak az sayıda olmakla beraber karma yöntem ve literatür incelemesi çalışmaları da mevcuttur. Veri toplama aracı olarak ise nicel çalışmalarda ölçek ve testler, nitel çalışmalarda ise görüşme formu tercih edilmiştir. Araştırma örneklemleri çoğunlukla öğrencileri ve öğretmenleri kapsamaktadır. Makalelerin yazar dağılımına cinsiyet bağlamında bakıldığında erkek yazarların ön planda olduğu

görülmektedir. Akademik makalelerdeki yazar sayısı dağılımında ise makalelerin çoğunlukla tek ve çift yazarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda alanyazında BİLSEM'ler üzerine mevcut olan çalışmaların bilimsel üretim bağlamındaki sonuçları değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilsem, Özel Eğitim, Bilimsel Üretim, Akademik Makale

Kaynakça

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage Publications.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi. (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kardeş, S., Akman, B., & Yazıcı, D. N. (2018). Üstün yetenekliler alanında yapılmış tezlerin analizi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science],11(3), 411-430.

Şenol, C. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

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

Yıldız, N. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin dil etkinlikleriyle geliştirilmesine yönelik bir eylem (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Melike Kurtuluş — Bursa Uludağ Üniversitesi

Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı — Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilere yönelik fırsat eşitliğinin sağlanarak ayrımcılıkların sonlanmasında öğretmenlerin önemli bir konumda olduğu görülmektedir. Fırsat eşitliğinin sağlanarak en az sınırlandırılmış ortamlarda eğitim görme hakkı bulunan özel gereksinimli öğrenciler açısından fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu noktada geleceğin öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Empati, bireyin kendisini karşı tarafın yerine koyarak olaylara onun penceresinden bakması, o kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru olarak yorumlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesini içermektedir (Dökmen, 2009:157). Dolayısıyla empati kişilerin iletişim sürecindeki verimliliğini ve duyarlılığını arttırmaktadır (Alver, 2003:3). Empatik eğilim ise bireylerin diğer kişilerin duygularını ve düşüncelerini hissetme, anlama potansiyelidir (De Wied, Goudena ve Matthys, 2005). Empatinin duygusal boyutunu empatik eğilim oluşturup doğuştan gelen bir özellik niteliğindedir (Mete ve Gerçek, 2005). Bu noktada öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerinin davranışlarını anlaması ve çözüm bulması konusunda empatik eğilimler iyi bir yordayıcıdır (Genç ve Kalafat, 2008:213). Her bir öğretmen adayının çalışacakları sınıflarda kaynaştırma öğrencisi yer alabilir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerini anlayabilmeleri, aileleri ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve öğrencilerinin sosyal/duygusal gereksinimlerini fark edebilmeleri için empatik eğilimlerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu noktada geleceğin öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu nedenlerden dolayı öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını, empatik eğilimlerini ve bu iki olgu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek bu araştırmanın hem var olan durumun betimleyerek alan yazınına katkı sağlaması hem de öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitimin derslerinin sunulmasına yönelik adımlar atılarak öğretmen adaylarının ders içeriklerine yön vermesi bağlamında yardımcı olacağı düşünülerek gerekli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları; cinsiyetlerine, daha önce özel eğitimle ilgili eğitim alıp almama durumuna, sınıfına, bölümüne, yaşına, özel gereksinimli bir yakınının olup olmamasına ve özel gereksinimli bireylerle ilgili dizi ya da film izleme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının empatik eğilimleri hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin empatik eğilimleri cinsiyetlerine, daha önce özel eğitimle ilgili eğitim alıp almama durumuna, sınıfına, bölümüne, yaşına, özel gereksinimli bir yakınının olup olmamasına ve özel gereksinimli bireylerle ilgili dizi ya da film izleme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde, nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, bir olaya ya da konuya ilişkin evrenin tamamından veya evren içerisinde alınacak bir örneklem grubundan evren hakkında genel bir kanıya ulaşmak amacıyla iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya değişimin derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile empatik eğilimleri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenleri ise; öğretmen adaylarının cinsiyetleri, daha önce özel eğitimle ilgili eğitim alıp almama durumu, sınıfı, bölümü, yaşı, özel gereksinimli bir yakınının olup olmaması ve özel gereksinimli bireylerle ilgili dizi ya da film izleme durumu oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde orantısız tesadüfi küme örnekleme kullanılacaktır. Her sınıf bir küme olarak kabul edilecek ve 10 sınıf tesadüfi olarak seçilecektir. Ölçekler seçilen sınıflardaki öğretmen adaylarına uygulanacaktır.

Çalışmanın veri toplama aşamasında Yaralı (2015) tarafından geliştirilen "Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği" ve Koçak (2018) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilimler Ölçeği" kullanılacaktır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilecektir. Öncelikle verilerin analizinde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini tespit etmek amacıyla normallik dağılımı testi yapılır. Ardından öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ölçeğinden ve empatik eğilimler ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım özelliği gösteren gruplar için parametrik testler, normal dağılım göstermeyen gruplar içinse parametrik olmayan teknikler kullanılacaktır. Ölçeklerin arasındaki ilişkinin ortaya koyulması için Pearson çarpım momentler korelasyon analizi uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın veri toplama ve analizi aşaması devam etmektedir. Bu nedenle bulgular ve tartışma kısmına şu anda yer verilememektedir. Ancak araştırmanın beklenen sonuları öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya koyulacağı beklenmektedir.Buna ek olarak özel gereksinimli bir yakını olan ve özel gereksinimli bireylere yönelik dizi ve film izlemiş olan katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalıklarının arttığı buna bağlı olarak özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu bir tutumda olmaları beklenmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine yönelik daha fazla ders alan bölümlerdeki öğrencilerin bu bireylere yönelik tutumlarının normal gelişim gösteren bireylerden farklılaşması beklenmektedir. Son olarak PDR bölümünde öğrenim gören öğrencilerin psikolojiye yönelik dersler almaları sebebiyle empatik eğilimlerinin diğer branşlara göre anlamlı olarak farklılaşması bir diğer beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Empatik Eğilim, Tutum, Özel gereksinimli birey, özel eğitim

Kaynakça

Alver, B. (2003). "*Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler."* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

De Wied, M., Goudena, P. P. ve Matthys, W. (2005), Empathy in Boys with Disruptive Behavior Disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46, 867-880.

Dökmen, Ü. (2009). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. *Sistem Yayıncılık.*

Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demografik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi,19*(4), 54-66.

Koçak, C. ve Önen, A. S. (2013). Öğretmen Adayları İçin Empatik Yönelimler Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 947-964.

Mete, S., Gerçek, E. (2005). PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. C.Ü. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9*(2): 11-17.

Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi . Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 59-76

Akıcı Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: DEM-OKU Kullanımı

Abdulkadir Çınar
Anadolu Üniversitesi

Gulden Bozkus Genc
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okumayı öğrenme, çocukların yaşamında önemli bir adımdır ve okuma becerileri ilköğretimin temellerini oluşturur. İlkokul birinci sınıfta başlayan okuma gelişimi, öncelikle sözcük okuma becerilerinin gelişimiyle ilişkilidir (Siegler, 1991). İlk okuma ve yazma becerilerini deneyimleyen öğrenciler, hatasız ve hızlı okuma becerilerinde ilerleme göstermeleri durumunda okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olabilireler (Begeny ve Silber, 2006; Dufva vd., 2001). Hatalı ve yavaş sözcük okuma okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği gibi okuma deneyimlerinin de azalmasına yol açar. Okuma deneyimleri azalan çocuklar ise okumanın pek çok dil, bilişsel ve akademik becerilere olan katkısından yeteri kadar yararlanamaz (Baydık, 2006; Stanovich, 1986). Bu durum çocukların akranları ile aralarındaki akademik farkın da giderek artmasına yol açar (Demirtaş ve Ergül, 2020).Dolayısıyla, okuma güçlüğüne sahip çocuklar alfabetik/sesbilgisel stratejiyi yeterli kullanamayan çocuklar olarak nitelendirilebilir. Özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören çocuklarda herhangi bir tanısı (örn. özel öğrenme güçlüğü, işitme yetersizliği) olsun ya da olmasın okuma problemleri sıklıkla gözlenebilmektedir.

Akıcı okuma, okuyucunun herhangi bir metni okurken harfleri doğru seslendirebilmesi ve bunu konuşma hızında yapabilmesidir (Arabacı ve Ergül, 2021). Dolayısıyla, okuma için hem hızlı okuma hem de doğru okuma gereklidir (Rasinski vd., 2010). Alanyazında okuma alanında yaşanan güçlüklerin üstesinden gelmeye yönelik, birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiştir. Akıcı okumayı geliştirmek üzere sıklıkla kullanılan stratejiler arasında tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma gibi yöntemler bulunmaktadır (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Disleksi Eğitim Müdahaleleri-Okuma (DEM-OKU) programı ise bu çalışmaları sistematik bir çerçevede sunan müdahale programlarından biridir. DEM-OKU, özel öğrenme güçlüğü/disleksi tanısı almış ve/veya disleksi riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş bilimsel kanıta dayalı pek çok uygulamayı içeren çok adımlı bir müdahale programıdır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2019). Alanyazında akıcı okuma stratejilerinin etkililiğini değerlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır (örn. Ceylan vd., 2018; Erbasan ve Sağlam, 2020; Sözen ve Akyol, 2018). Ancak, doğrudan DEM-OKU müdahale programının kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, DEM-OKU müdahale programının kullanıldığı bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu çalışma ile okuma güçlüğü olan bir öğrencinin DEM-OKU kullanılarak okuma akıcılığının artırılması hedeflenmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin uygulama öncesi akıcı okuma düzeyi nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin uygulama sonrası akıcı okuma düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Akıcı okuma güçlüğünün giderilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana göre özelleştirildiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd. 2017). İlkokul 2. Sınıfa devam eden, akıcı okuma ve okuduğunu anlama problemleri olan öğrencinin okuma akıcılığının artırılması amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak, doğru okuma, okuma hızı ve okuma hataları belirlenmiştir. Mevcut durumun belirlenmesinin ardından öğrencinin okuma hızını artırmak ve okuma hatalarını azaltmak amacıyla çeşitli akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır.

Katılımcının Özellikleri

Katılımcın ailesi uygulamacıya ulaşmış ve yaşadıkları okuma güçlükleri için araştırmacıdan yardım talep etmiştir. Katılımcı, Çankırı ilinde bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıfa öğrencisidir. Resmî kurumlar tarafından tespit edilmiş herhangi bir tanısı bulunmayan öğrenci, orta düzey gelire sahip bir ailenin iki erkek çocuğundan ikincisidir. Katılımcının annesi esnaf, babası ise müteahhittir. Uygulamaya başlandığı tarihte katılımcı 7 yaş 6 aylıktır. Yapılan ilk değerlendirme sonuçlarına göre katılımcı SOBAT'ın tüm alt alanlarında (okuma hızı, akıcı okuma puanı, doğru okuma puanı, okuduğunu anlama puanı) "ortalamanın oldukça altında" olarak değerlendirilmiştir. Testin alt sınırı olan 7 yaş seviyesinden ve 2. Sınıf düzeyinden düşük olduğu belirlenmiştir. Katılımcı sıklıkla kendini düzeltme, kelime sonunu değiştirme, harf/hece atlama ve ekleme hataları yapmaktadır. Ayrıca okuma prozodisi kısmında da problemler yaşadığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek amacıyla, Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2021) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) kullanılmıştır. Standart testin uygulaması sırasında metinler üzerinde notlar ve ses kaydı alınmıştır. Sesli okuma sırasında öğrencinin yaptığı hatalar belirlenmiştir. Okunana metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için ise formda yer alan okuduğunu anlama soruları sorulmuştur.

Uygulama

DEM-OKU müdahale programı haftada iki gün birer saat olmak üzere haftanın farklı günlerinde uygulanmaktadır. Uygulama, öğrencinin evinde, kendi odasında gerçekleştirilmektedir. Uygulama sonunda SOBAT ile son test uygulanarak bulgular yorumlanacaktır. DEM-OKU programının 11 değerlendirme metni bulunmaktadır ve uygulama sürecinde bu metinlerin her biri ile metinlere ait okuduğunu anlama soruları kullanılacaktır. Öğrenci ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama süreci başlamıştır ve üç oturum gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, DEM-OKU müdahale programında belirtilen uygulama adımları izlenerek gerçekleştirilerek programdaki son metin bittiğinde uygulama süreci sonlandırılacaktır. Uygulamanın 11 haftada tamamlanması öngörülmektedir. Çalışmayı yürüten uygulamacı özel eğitim öğretmenidir ve 7 yıllık çalışma deneyimine sahiptir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuma güçlüğü olan 2. Sınıf düzeyindeki 7 yaş 6 aylık erkek katılımcıya 11 haftalık DEM-OKU müdahale programı uygulanacak ve öğrencinin performans düzeyi SOBAT-II değerlendirme aracı sonuçlarına göre uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puanlar karşılaştırılarak yorumlanacaktır. Değerlendirme sonucunda öğrencinin: (1) Okuma hızı, (2) Doğru okuma puanı, (3) Akıcı okuma puanı ve (4) Okuduğunu anlama puanında öğrencinin mevcut okuma durumuna ve uygulama sonrası okuma düzeyine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Katılımcı aynı zamanda DEM-OKU çalışma metinleri ile yürütülen uygulamalar sırasında da çalışma metinlerindeki performansı kayıt edilecek ve veriler grafiğe işlenecektir. Uygulama sonunda DEM-OKU çalışma metinleri ve değerlendirme metinleri ile toplanan verilerde artan bir eğilim olması beklenmektedir. Veriler yorumlanırken uygulamacının gözlemleri ve uygulama sırasında aldığı notlar da yorumlamaya yansıtılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Okuma Güçlüğü, DEM-OKU, SOBAT, Okuma Hızı, Doğru Okuma, Müdahale Programı

Kaynakça

Arabacı, G. ve Ergül, C. (2021). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, (Erken görünüm)1–24. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.700711

Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(01), 29-36.

Begeny, J. C. & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools, 43*(2), 183-195.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Ceylan, M., Laçin, E. ve Çetin, E., (2018). Tekrarlı okuma yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuma hatalarına ve okuma hızlarına etkisi. *International Journal of New Approaches in Special Education, 1*(1), 22-45.

Demirtaş, Ç. P. ve Ergül, C. (2020). Düşük Okuma Başarısı Gösteren Çocuklarda Okuma, Sesbilgisel Farkındalık, Hızlı İsimlendirme ve Çalışma Belleği Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *53*(1), 209-239. https://doi.org/10.30964/auebfd.479111

Dufva, M. Niemi, P. & Voeten, M. J. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing, 14*(1-2), 91-117.

Erbasan, Ö., ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim, 2*(1), 14-25.

Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (2019). Disleksi/özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler el kitabı (1.baskı). www.ogrenmeguclugu.org

Rasinski, T. V. Reutzel, D. R. Chard, D. & Linan-Thompson, S. (2010). 13 Reading Fluency. *Handbook of Reading Research, 4*, 286.

Siegler, R. S. (1991). *Children' s thinking*. Prentice Hall.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360-470

Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, *13*(19), 1633-1658.

Şahin, K. ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 78–89. https://doi.org/10.47770/ukmead.984535

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kaynaştırmaya İlişkin Öz Yeterlikleri ile Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi

Eylül Akar
Kastamonu Üniversitesi

Z. Esra Ketenoğlu Kayabaşı
Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun elzem bir parçası olan bireyin yeteneklerini ve yaratma gücünü toplumun yararı için kullanmak ve verimli hale getirmek bireylerin eğitimiyle büyük ölçüde ilişkilidir. Bu doğrultuda çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte, bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hizmet sunulması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması önem kazanmıştır. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde bu bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve topluma kazandırılması amacıyla kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinden faydalanarak en az kısıtlayıcı ortam ilkesi baz alınarak normal eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmesi amaçlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992). Özel gereksinimli bireyler zihinsel, sosyal, duygusal ya da bedensel özellikleriyle akranlarından farklı ihtiyaçları olan bireylerdir. Bu bireyler tarihsel süreç içerisinde birçok dezavantaj ile karşılaşmış ilk zamanlarda ayrı yatılı okullarda ya da özel eğitim okullarında eğitim görmüşlerdir. Ancak günümüzde hem dünyada hem de Türkiye'de kaynaştırma eğitimi benimsenmiş ve kabul görmüştür (Kargın, 2004).

Türkiye'de özel eğitime ilişkin birçok yasal düzenlemeye rağmen uygulama konusunda birçok eksiklik halen bulunmaktadır. Eripek' e (2005) göre Türkiye'de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların %5'i bu hizmetlerden yararlanabilmektedir. Bunun en büyük nedeni ise özel eğitim alanında nitelikli uzman sayısının az olmasıdır. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarıyla eğitimlerini verimli bir şekilde almalarında öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları eğitim de önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri özel gereksinimli öğrenciye yönelik algı ve tutumlarını etkilemektedir. Öz yeterlik, bir işi başarmada bireyin kendisini ikna edebilme kabiliyetiyle ilişkidir (Meral ve Bilgiç, 2012). Bu kapsamda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda öz yeterliklerinin yüksek olmasının, farkındalıklarının artmasında ve bilinçlenmelerinde etkili olabileceği söylenebilir. Bu farkındalık düzeyinin arttırılmasında ise öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının ortaya çıkarılmasıyla uygulamadaki eksikliklerin giderilebileceği düşünülmektedir (Bayar, Özaşkın, Bardak, 2015).

Bu araştırmanın temel amacı, geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ve duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlikleri; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, özel eğitimle ilgili bir ders alma ve özel gereksinimli bir tanıdık/yakın/öğrencisi olma durumu gibi değişkenliklere göre farklılık göstermekte midir?
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, özel eğitimle ilgili bir ders alma ve özel gereksinimli bir tanıdık/yakın/öğrencisi olma durumu gibi değişkenliklere göre farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile duygu tutum ve kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın amacının yapısından dolayı bu çalışma nicel yöntem olarak tasarlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeliyle, iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte hangi yönde ve ne düzeyde değiştiği incelenmektedir (Karasar, 2009). Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılı Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada veriler yüz yüze ve grup halinde toplanacaktır. Veri toplamak amacıyla "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği", "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve

Kaygılar Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Kişisel Bilgi Formu" kullanılacaktır. Verilerin analiz kısmında ise Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği ve Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeğinden ve elde edilen veriler SPSS 22 programına kaydedilecektir. Çalışmada normallik sayıltısının karşılandığı durumlarda parametrik test olan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, normallik sayıltısının karşılanmadığı durumlarda ise non parametrik test olan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanacaktır. Ayrıca cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, özel eğitimle ilgili bir ders alma ve özel gereksinimli bir tanıdık/yakın/öğrencisi olma durumuna göre öğrenciler arasında kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlik ile duygu, tutum ve kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için normallik sayıltısının karşılandığı durumlarda parametrik test olan Bağımsız Gruplar için T-Testi, normallik sayıltısının karşılanmadığı durumlarda ise non parametrik test olan Mann-Whitney U Testi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında negatif bir korelasyon olması beklenmektedir. Öğretmen adayları açısından öz yeterlik, öğretmenlik becerilerini kullanabilme anlamına gelmektedir. Bu nedenle öncelikle öğretmen adayının becerilerini kullanma ve verdiği eğitimin verimli olması konusunda kendisine inanması önem arz etmektedir. Öğretmenlik becerilerini kaynaştırma eğitiminde kullanabileceği inancı yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu ve tutumlarının daha olumlu olması beklenmektedir. Ayrıca daha önce özel eğitime ilişkin bir ders alan, özel gereksinimli bir tanıdığı olan öğretmen adaylarının duygu tutum ve kaygılar ölçeğinde alacakları puanların özel eğitime ilişkin bir ders almayan ve özel gereksinimli bir tanıdığı olmayan öğretmen adaylarına kıyasla düşük olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, kaynaştırma eğitimi, öz yeterlik, tutum, kaygı

Kaynakça

Bayar, A., Özaşkın, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies, 10*(3), 175-186.

Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 25-39.

Eripek, S. (Ed). (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karasar, N., 2009. *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16*(86), 45-50.

Meral, B. F., ve Bilgiç, E. (2012). Turkish adaptation, validity and reliability study of the teacher efficacy for inclusion scale. *International Journal of Human Sciences, 9*(2), 253- 263.

Barınma Merkezi İlkokulunda Eğitim Gören Özel Gereksinimli Bireylerin Tanılama Süreci: Sınıf Öğretmeni ve RAM Personeli Görüşleri

Abdulkadir Kocaoğlu — Trabzon Üniversitesi

Nevin Güner Yıldız — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ortadoğu ve Arap Baharının etkisiyle başlayan Suriye iç savaşının yıkıcı yansımaları, sınır komşusu olması nedeniyle kaçınılmaz bir şekilde Türkiye'nin her noktasında hissedilmektedir (Arslan vd., 2018, s.218). 2011'de Suriye'de başlayan olaylar giderek savaş ve şiddet ortamına dönüşmüş ve 5 milyona yakın insan can güvenliği için komşu ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. Türkiye'nin "açık kapı" politikası sayesinde 2,5 milyonu aşkın Suriyeli Türkiye'ye sığınmıştır (UNİCEF, 2015). Suriye'deki savaşın halen devam etmesi ve ülkedeki yaşam alanlarının yok olması nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriye vatandaşlarının ülkelerine uzun bir süre dönemeyecekleri öngörülmektedir (Nur Emin, 2016, s.7-8). Ülkemize sığınan göçmenlerin yarısından fazlasının eğitim çağında olduğu bilinmektedir (UNİCEF 2015). Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün (GİGM) verilerine göre bu bireylerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için beş şehirde toplam yedi geçici barınma merkezi (GBM) kurulmuştur. Kurulan GBM'lerde 59.877 Suriyeli göçmene ev sahipliği yapılmaktadır (GİGM, 2022).

AFAD'ın 2018 yılında yayımladığı GBM raporuna göre barınma merkezlerinde toplam 178.965 kişi ikamet etmektedir. (AFAD, 2018). Bu raporda barınma merkezlerinde yaşayanlar yaş gruplarına göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma incelendiğinde barınma merkezlerinde yaşayanların neredeyse yarısı (83.246 kişi) okul çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. Barınma merkezleri hakkında son rapor GİGM tarafından 2021 yılında yayınlamıştır. Rapor incelendiğinde GBM'lerde 59.877 kişinin ikamet ettiği görülmektedir. Bu raporda barınma merkezinde yaşayanlar yaş gruplarına göre sınıflandırılmamıştır fakat 2018 yılı verileri incelendiğinde barınma merkezlerinde ikamet eden bireylerin yarısının okul çağındaki çocuklardan oluştuğu görülmektedir. 2021 yılı verileri bu projeksiyondan incelendiğinde neredeyse 30.000 kişinin okul çağındaki çocuklardan oluştuğu söylenebilir. Bu öğrencilerin içerisinde şüphesiz ki özel gereksinimli olanlar da vardır. Yayımlanan raporlar incelendiğinde buna ilişkin herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Ancak bu öğrencilerin ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı olarak etkinlik gösteren RAM'larda tanılanıp, kamplar içerisinde açılan okullarda eğitim gördükleri bilinmektedir (Aydın ve Kaya, 2018, s.48).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'ye göç eden Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin, sınıf öğretmenleri tarafından fark edilip eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri için RAM'a yönlendirmesiyle başlayan tanılama sürecinde yaşananları incelemektir. Sınıf öğretmeninin bu bireyleri fark etme, önlem alma ve eğitsel değerlendirme işlemlerini başlatmasıyla, RAM'ın tanı vermesi arasında geçen sürede yaşananlar, var olan problemler, değerlendirme süreci ve sonuç olarak tanılama sürecini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, göçmen öğrencilerin tanılanma sürecinde yaşananlar sınıf öğretmeni ve RAM personelinin bakış açısından incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında sorulan sorularla sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte, RAM personelinin ise eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşadıkları ve yaşananlara ilişkin düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Geçici Barınma Merkezinde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin tanılanma süreciyle ilgili sınıf öğretmenleri ve RAM personeli görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.39). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinin desenlerinden olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.277).

Bu araştırmada durum çalışması deseninin seçilmesinin nedeni Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin tanılanma sürecinde yaşadıklarının sınıf öğretmeni ve RAM personeli perspektifinden derinlemesine incelenmek istenmesidir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb. bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.77).

Araştırmanın katılımcıları barınma merkezi ilkokulunda Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 10 sınıf öğretmeni ve göçmen özel gereksinimli öğrencilerin ayrıntılı değerlendirmelerinin yapıldığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde görev yapan 10 RAM personelinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine ait verilerin analizi sonucunda 10 tema ve 55 alt temaya, RAM personeline ait verilerin analizi sonucunda 11 tema ve 55 alt temaya ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenleri, öğrencilerin karşılaştığı güçlükleri iletişim, kültür farklılığı ve kamp içindeki sınırlılıklar şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenler iletişim problemlerini, öğrencilerle iletişim kurma sürecinde sözel olmayan iletişim yöntemlerini kullanarak çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencileri RAM'a yönlendirme sürecinde kendilerini yeterli hissetmediklerini ve süreçte pasif rol aldıklarını ifade eden sınıf öğretmenleri RAM'daki değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik bilgiye sahip olmadıklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere konulan tanıların öğrenci hayatına pozitif yönlü katkı vereceğini düşündüklerini de ifade etmişlerdir. RAM personeli ise göçmen öğrencileri değerlendirmenin Türk öğrencileri değerlendirmekten daha zor olduğunu, değerlendirme araç ve formlarının bu konuda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Değerlendirme sürecinde karşılaşılan güçlükleri ana dil problemi, uygun olmayan değerlendirme aracı, aile ve değerlendiren testörün yetersizliği şeklinde ifade etmişlerdir. Son olarak RAM personeli öğrenciye verilen tanının öğrenci hayatına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin değerlendirme ve tanılama sürecinde aktif rol oynamadıkları, RAM personelinin ise bu süreçte çeşitli nedenlerden dolayı zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca göçmen öğrencilerin değerlendirme ve tanılama sürecinin, Türk öğrencilerden farklılaştığı ve bu nedenle sürecin doğru ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmasına gereksinim olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli göçmen özel gereksinimli birey, Eğitsel değerlendirme ve tanılama, Geçici barınma merkezi, Rehberlik ve araştırma merkezi

Kaynakça

Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Malatya Örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 1 (1) , 105-124* . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ceded/issue/39023/499018

Dryden-Peterson, S, Adelman, E., Bellino, M.J. and Chopra, V. (2019). "The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems." Sociology of Education, 92(4). Doi: 10.1177/0038040719863054.

Dryden-Peterson, S. (2016). "Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Resettlement Experiences." Theory and Research in Education, 14(2), pp 131–148. Doi: 10.1177/1477878515622703.

Elif Karsli-Calamak & Sultan Kilinc (2021) Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey, International Journal of Inclusive Education, 25:2, 259-282, DOI:10.1080/13603116.2019.1707307.

Kaya, A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: Geçici eğitim merkezleri ve müfredatları.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır. *(*Tez Numarası: 537239)

Kaya, İ. (2020). *Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır. (Tez Numarası: 610715)

Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Moinolnolki, N., ve Han, M. (2017). *No child left behind: What about refugees?.* Childhood Education, *93*(1), 39.

Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. OPUS Internetional Journal of Society Researches, 8 (15), 1426-1449. DOI:10.26466/opus.443945

Nayir, F. (2017). Problems and suggested solutions during refugee education process. In *Innovation and Global Issues in Social Sciences Congress publications* (pp. 120- 122). 27-29 April 2017.

Nur-Emin, M. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim programları.* Seta yayınları, 153. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf

Orak, A. (2019). *Suriyeli mültecilerin yerleşme sorunu ve çözüm arayışları: Kahramanmaraş örneği.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır. (Tez Numarası: 589555)

Örselli, E. ve Bilici, Z. (2018). Suriyeli sığınmacılar ve Türkiye'deki sığınmacı kampları. *İnternational Conferance on Managemant and Social Sciences 260-267*

Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1)*

Öztürk, S , Aytan, T , Öztürk, H . (2021). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi Perspektifinden İncelenmesi

Pınar Uyan-Semerci & Emre Erdoğan (2018) Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey, Vulnerable Children and Youth Studies, 13:1, 30-45, DOI: 10.1080/17450128.2017.1372654

Rossi, A. (2008). The Impact of Migration on Children in Developing Countries. Youth Migration Conference. Web: https://globalnetwork.princeton.edu/bellagio/rossi.pdf, 27/10/2020.

Sirin, Selcuk R. & Lauren Rogers-Sirin. 2015. The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children. *Washington, DC: Migration Policy Institute.*

Taştan, Ç. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyelilerin eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Eğitim-bir-sen yayınları, 78(15).* https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Suriye_Rapor_TURKCE_pdf.pdf

Turan, M. ve Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve dünyada göçmen eğitimi, 11-26. DOI: 10.37669/milliegitim.958878

Suriyeli Göçmen Özel Gereksinimli Öğrencilerin Barınma Merkezi Okullarında Eğitimi: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri

Abdulkadir Kocaoğlu
Trabzon Üniversitesi

Nevin Güner Yıldız
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç insanoğlunun yeni karşılaştığı bir olgu olmamakla birlikte ortaya çıkardığı etnik ve ırksal çeşitlilik ile çağdaş toplumlarda en çok dikkat çeken ve üzerinde durulan konulardan biridir (Alptekin vd., 2018, s.89). Göç, en temel anlamıyla bir yerden farklı bir yere çeşitli nedenlerden dolayı gitmek anlamına gelir. Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğündeki tanımına göre göç ''ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi; taşınma, hicret, muhaceret'' olarak tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr, 2022). Göç sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel yönden etkileri olan bir nüfus hareketidir (Levent ve Çayak, 2017).

Ortadoğu ve Arap Baharının etkisiyle 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşın yıkıcı yansımaları, sınır komşusu olması nedeniyle kaçınılmaz bir şekilde Türkiye'nin her noktasında hissedilmektedir (Arslan vd., 2018, s.218). Türkiye savaş başladıktan kısa bir süre sonra Suriyeli göçmenlerin tamamına sınır kapılarını açmış ve kitlesel göç hareketini başlatmıştır. Türkiye'nin "açık kapı" politikası sayesinde iki buçuk milyonu aşkın Suriyeli göçmen Türkiye'ye sığınmıştır (UNİCEF, 2015). 2022 yılı itibariyle 3.746.674 Suriyeli göçmen Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yaşamlarına devam etmektedirler (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Göç İdaresi Başkanlığının verileri incelendiğinde bu göçmenlerin %53,8'i erkeklerden, %46,2'sı kadınlardan oluşmaktadır. Göçmenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında toplam nüfusun %13,2'si 0-4 yaş aralığında; %15,3'ü 5-9 yaş aralığında; %11,9'u 10-14 yaş aralığında; %7'si ise 15-18 yaş aralığındadır. Veriler incelendiğinde nüfusun neredeyse yarısının (%47,4) okul çağındaki çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Suriye'den Türkiye'ye gelen bu çocukların savaşın çocukları olduğu, psikolojik olarak travma yaşadıkları açıktır (Oppedal vd., 2018 s. 48). Bu öğrencilere verilecek eğitimle hayatlarına olumlu katkı sağlanacağı yaygın olarak kabul gören bir görüştür.

Suriye'de ortaya çıkan savaş milyonlarca insanı başka ülkelere göç etmeye zorlamıştır. Türkiye, sınır komşusu olmasından dolayı bu göçün merkezinde yer almıştır. Göç eden Suriyeliler için beş ilde yedi geçici barınma merkezi kurulmuştur. Bu merkezlerde göçmenlerin barınma, eğitim ve sağlık gereksinimleri karşılanmaya çalışılmaktadır. Göçmenlerin yaklaşık olarak yarısı okul çağındaki çocuklardan oluşmaktadır ve bu çocukların içerisinde özel gereksinimli olanlar da bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren göçmen çocukların olduğu gibi özel gereksinimli göçmen çocukların da Türk eğitim sistemine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, Suriyeli göçmenler için kurulan geçici barınma merkezi bünyesindeki özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Özel eğitim öğretmenlerinin Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları güçlükleri, beklenti ve isteklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmanın katılımcıları Kahramanmaraş iline bağlı Barınma Merkezi İlkokulu ve Barınma Merkezi Ortaokulunda çalışan özel eğitim öğretmenleridir.

Yöntem

Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin barınma merkezi okullarındaki eğitim durumlarıyla ilgili özel eğitim öğretmeni görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.39). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinin desenlerinden olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.277). Bu araştırma kapsamında durum çalışması deseninin seçilmesinin nedeni Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları durumların özel eğitim öğretmeni perspektifinden derinlemesine incelenmek istenmesidir.

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.107). Araştırmanın katılımcıları Barınma Merkezi İlkokulu ve Barınma Merkezi Ortaokulunda Suriyeli göçmen özel gereksinimli bireylerle

çalışan sekiz özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda yedi tema ve 19 alt temaya ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenler göçmen özel gereksinimli öğrencilerin kamp içerisinde fiziksel gereksinimlerinin karşılandığını fakat eğitim gereksinimlerinin nitelikli olarak karşılanmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerle sözel olmayan iletişim yöntemleriyle iletişim kurduklarını ve öğretim sürecinde tercümanlardan destek aldıklarını söyleyerek devletin sunmuş olduğu çeşitli olanaklar göçmen özel gereksinimli öğrencilerle çalışmayı kolaylaştırsa da dil ve kültür farklılığının süreci zorlaştırdığını vurgulamışlardır. Göçmen özel gereksinimli öğrenci ailelerinin eğitim sürecine katılım göstermediğini de belirten öğretmenler, bu süreçte karşılaştıkları problemlerin çözümünde okul idaresi ve kamp yönetiminden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler aileleri bilinçlendirmeye yönelik aile eğitimleri düzenlenmesi, kampta çalışmadan önce öğretmenlere oryantasyon eğitimi verilmesi ve göçmen öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinden yararlandırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrenci, Özel eğitim öğretmeni, Geçici barınma merkezi

Kaynakça

Ağır., O ve Sezik., M. (2018). Suriye'den Türkiye'ye Yaşanan Göç Dalgasından Kaynaklanan Güvenlik Sorunları. *Birey ve Toplum 5(9), 95-124*

Akıncı, B., Nergiz, A ve Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *The Journal Of Mıgratıon Studıes Cilt: 1, Sayı: 2, Temmuz-Aralık 2015 • s. 58-83*

Arslan, Ü. G. & Uslu, F. (2020). Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2) , 203-216 . DOI: 10.51119/ereegf.2020.6

Brit Oppedal, Serap Özer & Selçuk R. Şirin (2018) Traumatic events, social support and depression: Syrian refugee children in Turkish camps, Vulnerable Children and Youth Studies, 13:1, 46-59, DOI: 10.1080/17450128.2017.1372653

Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M. & Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve dünyada göçmen eğitimi, 195-219. doı: 10.37669/milliegitim.934424

Elif Karsli-Calamak & Sultan Kilinc (2021) Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey, International Journal of Inclusive Education, 25:2, 259-282, DOI: 10.1080/13603116.2019.1707307

GİGM. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2014). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. http://www.goc.gov.tr/files/files/YUKK_TU%CC%88RKC%CC%A7E_ BASKI.pdf

Gözübüyük-Tamer., M. (2017) Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi 4 (1), 119-152*

Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli Sığınmacıların Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elementary Education Online, 17(3), 1224-1237.*

Karslı Çalamak, E. ve Erdemir, E. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikâyeler. Yaşadıkça Eğitim, 33(2), 216-246.

Kaya, A. (2019). *Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: Geçici eğitim merkezleri ve müfredatları.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır. *(*Tez Numarası: 537239)

Koçancı., M ve Namal, K. M. (2017). Kitlesel göç hareketleri ve Türkiye. Journal of Awareness Cilt: 2, Sayı:1, 2017 s.230-248

Levent, F., ve Çayak, S. (2011). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:14-1, Sayı:27, 2017-1, s.21-46*

Sirin, Selcuk R. & Lauren Rogers-Sirin. 2015. The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children. *Washington, DC: Migration Policy Institute.*

Şen, F. (2020). *Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır. (Tez Numarası: 564505)

UNICEF / UNESCO. (2007). A human rights-based approach to education. http://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Appr oach_to_Education_for_All.pdf

Weiner, M., (1996), "Security, Stability and International Migration" *International Security, Cilt 21, Sayı: 1, Sayfa: 5-42.*

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması

Lokman Şahin
Anadolu Üniversitesi

Gulden Bozkus Genc
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilişsel ve dilsel pek çok beceri gerektiren okumayı öğrenme, konuşma gibi kendiliğinden kazanılan bir beceri değildir. Bu nedenle, insan hayatında kazanılan en zor ve karmaşık becerilerden biri olarak nitelendirilir (Balcı, 2019) ve edinilmesi için sistematik şekilde bir okuma eğitimi yapılması gerekir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu bu süreci ilkokul birinci sınıfta herhangi bir sorun yaşamadan edinir ve sınıf düzeyi ilerledikçe geliştirirken; bir kısmı sözcük okuma doğruluğunda, okuma hızı ve akıcılığında ve okuduğunu anlama becerisinde sorunlar yaşamaktadır. Çoğunlukla okuma alanında güçlükler yaşayan bu öğrenciler özel öğrenme güçlüğü/disleksi tanısı almış ve/veya disleksi riski olan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır. DSM-5'de (Diagnostic and Statical Manuel of Mental Disorders- Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı Beşinci Basım) özel öğrenme güçlüğü biyolojik kökene bağlı nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlamış ve bu bireylerin eğitim almalarına rağmen istenilen düzeyde akademik başarı gösteremediği belirtilmiştir (APA, 2013; Çakıroğlu, 2021). Nitekim, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin %60- %90'ında okumaya dair problemler olduğu tahmin edilmektedir (Çakıroğlu, 2017; Melekoğlu, 2022). Dolayısıyla, okuma becerisi ile akademik başarı arasında olumlu anlamda bir ilişkiden bahsetmek mümkündür (Akyol ve Kodan, 2016; Güldenoğlu ve Gengeç, 2021).

Türkiye'de özgül öğrenme tanısı olan ya da okumada güçlük yaşayan bireylere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde (örn., Akyol ve Kodan, 2016; Baydık, 2011; Dağ, 2010; Güzel-Özmen, 2011; Yüksel, 2010) çalışmaların büyük çoğunluğunda bir (örn., tekrarlı okuma) ya da birkaç yöntemin (örn., model olma+tekrarlı okuma, eşli ve yankılayıcı okuma) okuma hızı, doğruluğu ya da prozodisi gibi bir veya birkaç alanda etkisinin değerlendirildiği görülmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Türkiye'de ÖÖG olan ya da okumada güçlük yaşayan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik birden fazla yöntemin bir arada kullanıldığı akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini destekleyen programlar ise sınırlıdır (örn., OKA2DEP; Görgün, 2018). Bu becerileri desteklemeye yönelik sistematik bir çerçeve sunan müdahale programlarından biri de Eğitim Müdahaleleri-Okuma (DEM-OKU) programıdır. DEM-OKU, özel öğrenme güçlüğü/disleksi tanısı almış ve/veya disleksi riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş bilimsel kanıta dayalı pek çok uygulamayı içeren çok adımlı bir müdahale programıdır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2019). Alanyazın incelendiğinde doğrudan DEM-OKU müdahale programının kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmanın yapılmasına gereksinim oluşturmuştur. Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin DEM-OKU kullanılarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin uygulama öncesi akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
2. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin uygulama sonrası akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin desteklenmesi amacıyla planlanmış olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Ersoy, 2016). Durum çalışması, pek çok farklı alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, çoğunlukla da bir programı, olayı, eylemi, süreci, ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2013, s.14). Özel öğrenme güçlüğü tanısı ve okuma sorunları olan bir öğrencinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmek üzere planlanan bu çalışmada, öğrencinin öncelikle okuma hızı, doğru okuma, okuma süresi ve okuma hataları belirlenmiştir. Öğrencinin okuma performansının belirlenmesinin ardından DEM-OKU müdahale programı kullanılarak öğrencinin okuma hızını artırmak ve okuma hatalarını azaltmak amaçlanmıştır.

Katılımcının Özellikleri

Katılımcı, Isparta Rehberlik Araştırma (RAM) Merkezi'ne destek eğitim almak amacıyla gelen özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan bireyler arasından gönüllülük esasına dayalı seçilmiştir. Öğrencinin ailesine çalışma hakkında detaylı bilgi

verilmiş ve öğrencinin çalışmaya katılması için izin alınmıştır. Katılımcı Isparta İlinde bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 10. sınıf öğrencisidir. Orta düzey gelire sahip bir ailenin dört çocuğundan üçüncüsüdür. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) ile yapılan ilk değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin okuma ile ilgili genel düzeyi ortalama seviyenin oldukça altında çıkmıştır. SOBAT II'nin dört alt testi olan "okuma hızı", "doğru okuma" ve "akıcı okuma" ve "okuduğunu anlama" alanlarında da düzeyi ortalama seviyenin oldukça altındadır. Test uygulandığı tarihte 10. sınıfa giden ve kronolojik yaşı 15 yaş 2 ay olan erkek öğrenci tüm alt testlerde en alt basamak olan 2.sınıf seviyesinden ve 7 yaş seviyesinden düşük seviyede performans sergilemiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek amacıyla, Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2021) tarafından geliştirilen SOBAT-II kullanılmıştır. Standart testin uygulaması sırasında metinler üzerinde notlar ve ses kaydı alınmıştır. Sesli okuma sırasında öğrencinin yaptığı hatalar belirlenmiştir. Okunana metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için ise formda yer alan okuduğunu anlama soruları sorulmuştur.

Uygulama

DEM-OKU müdahale programı haftada iki gün birer saat olmak üzere haftanın farklı günlerinde uygulanacaktır. Uygulama Isparta Rehberlik Araştırma Merkezi'nde görüşme odasında gerçekleştirilecektir. Görüşme odası iyi ışıklandırılmış, ses izolasyonu olan, bir masa 2 sandalye, bir dolap, bilgisayar bulunan, uygulama yapmaya olanaklı bir odadır. Uygulama sonunda SOBAT II ile son test uygulanarak bulgular yorumlanacaktır. DEM-OKU programı 33 metin ve her üç metinden sonra bir değerlendirme metni olmak üzere toplam 44 metinden oluşmaktadır. Çalışma bu 44 metnin tamamlanmasının ardından sonlandırılacak, SOBAT II ile tekrar değerlendirme yapılarak öğrencinin son performansı belirlenecektir. Çalışmayı yürüten uygulamacı özel eğitim öğretmenidir ve 11 yıllık çalışma deneyimine sahiptir.

Beklenen/ Geçici Sonuçlar

Okuma güçlüğü olan 10. sınıf düzeyindeki 15 yaş 2 aylık erkek katılımcıya DEM-OKU müdahale programı uygulanacak ve öğrencinin performans düzeyi SOBAT-II değerlendirme aracının; (a) okuma hızı, (b) doğru okuma, (c) akıcı okuma ve (d) okuduğunu anlama alt boyutlarında mevcut okuma durumuna ve uygulama sonrası okuma düzeyine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Katılımcı aynı zamanda DEM-OKU çalışma metinleri ile yürütülen uygulamalar sırasında da çalışma metinlerindeki performansı kayıt edilecek ve veriler grafiğe işlenecektir. Uygulama sonrası elde edilen SOBAT II puanlarında, uygulama öncesi puanlara kıyasla artış olması beklenmektedir. Veriler yorumlanırken uygulamacının uygulama sırasındaki gözlemleri ve notları da verilerin yorumlaması sürecine dahil edilecektir. Uygulama süreci devem etmekte olup bulgular kongrede paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, okuma akıcılığı, okuma hızı, okuduğunu anlama

Kaynakça

Akyol, H.ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 7-21.

Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, *35*(2), 7-21. https://doi.org/10.12984/egeefd.453922

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(162), 301-319.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. (Demir, S. B. Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (3. Baskı, s. 15-49) içinde. Vize Yayıncılık

Çakıroğlu, O. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (1. Baskı, s. 2-24) içinde. Pegem Akademi

Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *11*(1), 63-74.

Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. M. Y. Özden ve L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (1. Baskı, s. 3-19) içinde Anı Yayıncılık

Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Görgün, B. ve Melekoğlu M. A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Unıversıty Journal of Educatıon, 9*(1), 83-106

Güldenoğlu, B. ve Gengeç, H. (2021). Akademik becerilerin değerlendirilmesi. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Ed.), *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1.Baskı, s. 262-302) içinde. Pegem Akademi

Güzel Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Pyschology, 9*(3), 1063-1086.

Melekoğlu, M.A. (2022, 19 Mart). *Disleksi Eğitim Müdahaleleri - Okuma (DEM-OKU). DEM-OKU Uygulamacı Kullanım Sertifikası Eğitimi*. 19 Mart 2022, Eskişehir, Türkiye.

Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (2019). *Disleksi/özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler el kitabı* (1.baskı). www.ogrenmeguclugu.org

Melekoğlu, M.A., Erden, G. ve Çakıroğlu, O. (2018). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II(SOBAT-II)* (1.baskı).

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 124-134.

Öğrenme Güçlüğü Risk Grubundaki Öğrencilere Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme Ve Uygulamaları

Çağla Özgür Yılmaz

Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

DSM 5'e göre, öğrenme güçlüğü, davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur (APA, 2013). DSM-5'e göre, öğrenme güçlüğünün gözlenebilir davranışlar olarak ortaya çıkması ve sağlanan öğretim uyarlamaları ve desteklere rağmen öğrencilerde, hatalı veya yavaş okuma, sıklıkla sözcükleri tahmin etmeye çalışma, sözcükleri seslendirmede güçlükler, okuduğunu anlamada güçlükler, yazmayla ilgili güçlükler, hesaplama güçlükleri ve matematiksel akıl yürütme ile ilgili zorlukların görülmesi gerekmektedir. Bu davranışların bir veya birkaçının altı ay süreyle görülmeye devam etmelidir. Öğrenme güçlüğü olarak tanılanabilmesi için ayrıca öğrencilerin akademik performanslarının akranlarının çok altında olması gerekmektedir. Öğrenmede yaşanan problemlerin zihinsel görsel veya işitsel yetersizlik, diğer ruhsal veya nörolojik bozukluklar, psiko-sosyal olumsuzluklar, eğitimin sunulduğu dildeki yetersizlikler veya eğitim öğretimin yetersizliğinden kaynaklanmadığı belirlenmelidir. Son olarak öğrenme güçlüğü DSM'5' e göre erken fark edilebilir bir yetersizlik grubudur.

Hetorojen özellikler gösteren bir yetersizlik grubu olan öğrenme güçlüğünde (Melekoğlu ve Sak, 2018), öğrenciler akademik, davranışsal, sosyal ve duygusal alanlarda birbirinden farklı özellikler gösterebilirler (Reid & Lienamann, 2006). Örneğin, bazı öğrenciler okuma akıcılığı veya okuduğunu anlama becerilerinde problem yaşarken matematik alanında akranları ile benzer performans gösterebilirken, bazı öğrenciler sadece yazılı anlatımda ya da matematikte problem yaşayabilmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2018). Ayrıca bu öğrencilerin dikkat eksikliği, motivasyonun düşük olması, algısal-motor bozukluklar, duygusal ve davranışsal problemler, öğrenilmiş çaresizlik, önemli gelişimsel alanlarda gecikmeler yaşadığı ifade edilmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2018; Özmen, 2017). Ayrıca bilgi işlemede yetersizlikler, belleğe ilişkin sınırlılıklar ve var olan bellek kapasitesinin etkin kullanılamaması, işlemleme hızındaki sınırlılıklar, dil ve okuma yetersizlikleri, bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanmada önemli problem yaşadıkları belirtilmektedir (Dehn, 2008; Ergül ve Demir, 2016; Ergül, Özgür-Yılmaz ve Demir, 2018; Lerner, 2000; Hallahan & Kauffman, 2006). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanarak, okuma, yazma, matematik gibi akademik alanlarda görevlerin gerekliliklerini yerine getirmede de güçlük yaşamaktadırlar (Reid & Lineamann, 2013).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yetersizlik yaşadığı bu alanlarda yetersizlikler ile başa çıkabilmeleri, risk grubundaki çocukların erken dönemde fark edilerek eğitsel değerlendirmelerin yapılmasına ve doğru/yerinde müdahalelerin uygulanmasına bağlıdır (Toros ve Torun, 2021). Ülkemizde öğrenme güçlüğü genellikle çocuklar birinci sınıfa başladıklarında okuma ve yazmayı öğrenirken yaşadıkları güçlükler ile fark edilmekte, ikinci ve üçüncü sınıfta yaşadıkları problemler, akranları ile aralarındaki farkın iyice açılmasına sebep olmaktadır (Melekoğlu ve Sak, 2018; Özmen, 2017; Toros ve Torun, 2021). Bu süreçte çoğunlukla çocukların öğrenme güçlüğü ile tanılanması söz konusu olmakta, böylece destek süreci başlamaktadır. Ancak tanılamaya kadar olan süreçte yaşadıkları gecikmeler, akranlarıyla aralarında iyice açılan fark, art arda yaşadıkları başarısızlık deneyimleri ve bu nedenle kendileri ve okuma, yazma, okul vb. hakkında geliştirdikleri olumsuz duygular ile tutumlar, destek süreciyle aşılamayacak problemlere dönüşmüş olmaktadır (Melekoğlu ve Sak, 2018; Özmen, 2017; Toros ve Torun; 2021). Bu sebeple öğrenme güçlüğü risk grubundaki öğrencilerin okul yaşantılarının başlamasıyla birlikte en çok vakit geçirdikleri sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada fark edilen öğrenciye yönelik gözlem, aile görüşmelerinin sağlanması, portfolyo incelemesi gibi yöntemleri kullanarak detaylı bilgi edinmek mümkündür. Ayrıca son zamanlarda eğitsel değerlendirmeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında uygulayabileceği birçok standart test geliştirilerek (Ergül ve Demir, 2016; Ergül, Özgür-Yılmaz ve Demir, 2018; Karaman ve Aytar, 2016; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015 öğretmenlerin kullanımına sunulmakta, bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarının yanı sıra alan uzmanlarınca öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sınıf içi ve sınıf dışı uygulanabilecek online eğitimler düzenlenmektedir. Bu çerçevede bu çalışmanın amacı, öğrenme güçlüğü risk grubundaki öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve uygulamalarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü risk grubundaki öğrencileri belirleme aşamasında hangi yöntemleri kullanmaktadır?

2. Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü risk grubundaki öğrencileri belirledikten sonra eğitsel değerlendirmeye yönelik neler yapmaktadır?

3. Sınıf öğretmenleri gönderme öncesi süreçte risk grubundaki öğrenciye yönelik hangi düzenleme ve uyarlamaları yapmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, "Yaşanmış deneyimleri değerlendirmeye odaklanan" bir yöntemdir (Creswell, 2003). Bu desenin kullanıldığı araştırmalarda, "Bireylerin bizzat deneyimlediği olgular ya da olaylar hakkındaki düşüncelerine yakından bakılarak, zihinlerindeki bilişsel yapıların, deneyimlerin ve düşüncelerin ortaya çıkarılması" amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmanın katılımcı grubunu; İlkokul kademesinde görev yapan ve sınıfında öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilere sahip sınıf öğretmenleridir. Çalışma toplam 15 sınıf öğretmeninin katılması ile gerçekleştirecektir. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınacaktır. Bu ses kayıtlarının transkriptasyonu yapılacak ve "Microsoft Office" paket programı aracılığıyla yazılı metinlere dönüştürülecektir. Bunlar betimsel analiz teknikleri ile değerlendirilecektir. Betimsel analiz tekniğinde, görüşülen kişilerin görüşlerini ilgi çekici kılmak amacıyla doğrudan alıntıların sıklıkla yer verilmekte aynı zamanda sonuçların neden sonuç ilişkileri içinde incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini betimsel olarak değerlendirilecek, ulaşılan kod ve temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler araştırmacılar tarafından sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilecek veriler sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü risk grubundaki öğrencileri fark etme, bu öğrencilere yönelik olarak gözlem, aile görüşmeleri, uzman görüşmeleri, portfolyo incelemeleri gibi bilgi edinme yöntemlerini kullanma durumları hakkında bilgi sağlayacaktır. Ayrıca eğitsel değerlendirmeler kapsamında hangi formalo ve informal araçları kullandıkları, yaptıkları değerlendirmeler sonrasında öğrenciye yönelik hangi sınıf içi ve sınıf dışı düzenleme ve uyarlamalara yer verdikleri konusunda bilgi sunacağı düşünülmektedir. Ek olarak son zamanlarda alan uzmanları tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin de faydalanabileceği birçok standart test geliştirilmiştir. Yine alan uzmanlarınca öğrenme güçlüğü öğrencilere yönelik uyarlama ve düzenlemeler ile müdahale programlarına ilişkin online eğitimler verilmektedir. Bu kapsamda da öğretmenlerin bu bilgileri edinme ve kullanma durumları hakkında bilgi sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, öğretmen, eğitsel değerlendirme, uygulama

Kaynakça

American Psychiatric Association. (1995). APA, 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-5**). Aufl. APA-Press, Washington, DC.

Creswell, j. W. (2003). *Research Desingn: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* California: Sage Publications.

Dehn M. Working memory and academic learning: Assessment and intervention. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2008, pp. 95-97.

Ergül C, Demir E. Hızlı İsimlendirme Testi. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2016.

Ergül C, Özgür Yılmaz Ç, Demir E. 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Eğitimde Kuram ve Uygulama 2018; 14 (2): 187-214.

Hallahan DP, Lloyd JW, Kauffman JM, Weiss MP, Martinez EA. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston Pers Educ, 686: 195-221.

Karaman G, Aytar AG. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2016; 12 (2): 516-541

Kargın T, Ergül C, Büyüköztürk Ş, Güldenoğlu B. Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2015; 16 (3): 237-270.

Lerner, J. W. (2000). Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston, MA, Houghton-Mifflin.

Melekoğlu, M. ve Sak, U. (2018). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek.* Ankara: Pegem Akademi.

Özmen, E. R. (2017). Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar. Ankara: Eğiten.

Reid, R. & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities, Teacher Education and Special Education,29(1), 3-11.

Toros, F. ve Torun, Ş. (Ed). (2021). *Her yönüyle herkes için özgül öğrenme bozukluğu.* Ankara: Akademisyen kitabevi.

Yıldırım A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Fen Bilgisi Konularının Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Etkililiği

Büşra Yılmaz Yenioğlu — Purdue University
Funda Ergüleç — Eskişehir Osmangazi Üni.
Kübra Sayar — Eskişehir Osmangazi Üni.
Samed Yenioğlu — Eskişehir Osmangazi Üni.

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde, 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek, eğitimi daha etkili ve ilgi çekici hale getirmek için farklı öğretim tekniklerinden faydalanmak ve bu yöntemleri teknoloji ile desteklemek çağımızın bir gerekliliği halini almıştır. Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar son teknolojilerden olan 3 boyutlu (3D) sanal ortamların (Papachristos vd., 2014) ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanılmasının büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (Lee, 2012). Artırılmış gerçeklik (AG), fiziksel bir gerçekliğin sanal bir bilgisayar tarafından oluşturulan görsel veya dokunsal uyarıcılarla gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır ve birçok alanda eğitim amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Lamata vd., 2010). Eğitim ve öğretim düşünüldüğünde, öğretimi zor olan özellikle soyut kavramların öğretilmesinde artırılmış gerçeklik uygulamaları eğitim ve teknoloji entegrasyonunda umut verici teknolojilerden biridir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılarak yapılan eğitsel çalışmalar incelendiğinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının genellikle soyut düşünme becerisi gerektiren kavramların öğretilmesinde kullanıldığı görülmektedir (Cai vd., 2017; Çankaya & Girgin, 2018; Kırıkkaya & Şentürk, 2018; Liou vd., 2017; Techakosit vd., 2016; Turan & Atila, 2021). Özellikle fen eğitiminde konuların soyut ve zor algılanan kavramları içermesinden dolayı artırılmış gerçeklik uygulamaları öğrencilere benzersiz bir deneyim ortamı sunabilecektir. AG uygulamaları, öğretmen öğrenci arası etkileşimi ve öğrencinin derse olan motivasyonunu artırması, öğrencilerin algı ve yaratıcılığını geliştirmesi, dikkat sürelerinin artması gibi nedenlerden dolayı (Yılmaz-Yenioğlu vd., 2021) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin fen konularını öğrenmesinde etkili bir öğretim aracı olarak düşünülmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler soyut kavramları anlama ve uygulamada zorluk yaşamaktadır (Brigham vd., 2011). AG uygulamaları soyut kavramları somutlaştırmaya fırsat sağladığı için öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin soyut kavramları öğrenmesinde önemli bir öğretim tekniği olarak kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere fen konularından güneş sistemi ve gezegenler konusunun öğretilmesinde iPad® aracılığıyla sunulan artırılmış gerçeklik uygulamasının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu beceriye ilişkin kalıcılık verileri ve uygulamaya ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Bu çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 202021058 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

Yöntem

Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Bu araştırma, Eskişehir'de bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 10-11 yaşlarında ve özel öğrenme güçlüğü olan 4 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya (a) öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan, (b) kaynaştırma eğitimi ve ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim alan, (c) uygulamaya (uygulama, değerlendirme formu, sosyal geçerlik anketi) katılabilmek için işitsel ve görsel yeterliliğe sahip olan, (d) okuma-yazma becerisine sahip olan ve (e) araştırmaya katılma izni olan öğrenciler kabul edilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında "Octagon Space 4D+ artırılmış gerçeklik kartları" kullanılmıştır. Tablete indirilen mobil uygulama aracılığıyla kartın üzerinde yer alan güneş sistemi ve gezegenler öğrenciye üç boyutlu olarak gösterilmiştir. Tabletin kamerasına gösterilen artırılmış gerçeklik kartları mobil uygulama sayesinde ekrana üç boyutlu yansımış ayrıca kullanılan kartın üzerinde yer alan gezegen hakkında sözel bilgi dinletilmiştir ve öğretmen bu bilgileri tekrardan özetlemiştir. Bu sayede öğrenci hem görsel hem de işitsel uyaranla desteklenmiş ve soyut kavram somutlaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamanın sonunda tüm katılımcıların belirlenen ölçüte ulaştıkları ve doğru tepki yüzdelerinin %56,6-71,7 oranında arttığı görülmüştür. İzleme oturumlarında katılımcıların en az 1 en fazla 5 hafta sonra da kazanılan beceriyi sürdürdükleri görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları katılımcıların araştırmaya yönelik olumlu görüş bildirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler AR sayesinde konuyu daha iyi anladıklarını ve daha fazla kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin öğretim oturumları boyunca çok eğlendiklerini ve öğrenmelerine yarar sağladıklarını belirtmesi, AR teknolojisinin akademik becerilerin öğretiminde etkili bir araç olabilieceği konusunda umut vermektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin odaklanma sürelerinin kısa olması ve akademik derslere karşı motivasyon düşüklüğü yaşaması göz önüne alındığında (Brent vd., 2001), AR teknolojisi öğrencilerin hem dikkat sürelerini arttırmalarında hem de akademik becerileri edinmelerini kolaylaştırmalarında öğrencilere pozitif yönde etki etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen öğretimi, Eğitim teknolojisi, Artırılmış gerçeklik, Özel öğrenme güçlüğü olan

Kaynakça

Brigham, F. J., Scruggs, T. E. & Mastropieri., M. A. (2011). Science Education and Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *26*(4), 223–232. http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00343.x.

Cai, S., Chiang, F. K., Sun, Y., Lin, C., & Lee, J. J. (2017). Applications of augmented reality-based natural interactive learning in magnetic field instruction. *Interactive Learning Environments*, *25*(6), 778-791.

Cankaya, B., & Girgin, S. (2018). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin fen bilimleri dersi akademik başarısına etkisi the effect of augmented reality technology on the academic success of science course. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *5*(30), 4283-4290.

Kırıkkaya, E. B., & Şentürk, M. (2018). Güneş sistemi ve ötesi ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 181-189. https://doi.org/10.24106/kefdergi.375861

Lamata, P. Ali, W., Cano, A., Cornella, J., Declerck, J., Elle, O. J., Freudenthal, A., Furtado, H., Kalkofen, D., Naerum, E., Samset, E., Sánchez-Gonzalez, P., Sánchez-Margallo, F. M., Schmalstieg, D., Sette, M., Stüdeli, T., Vander Sloten, J., & Gómez, E. J. (2010). Augmented Reality for Minimally Invasive Surgery: Overview and Some Recent Advances. In S. Maad (Ed.) Augmented Reality, *InTech.*

Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, *56*(2), 13-21.

Liou, H. H., Yang, S. J., Chen, S. Y., & Tarng, W. (2017). The influences of the 2D image-based augmented reality and virtual reality on student learning. *Journal of Educational Technology & Society*, *20*(3), 110-121. https://www.jstor.org/stable/26196123

Papachristos, N. M., Vrellis, I., Natsis, A., & Mikropoulos, T. A. (2014). The role of environment design in an educational multi-user virtual environment. *British Journal of Educational Technology*, *45*(4), 636-646.

Techakosit, S., & Nilsook, P. (2016). The Learning Process of Scientific Imagineering through AR in Order to Enhance STEM Literacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *11*(7), 57-63. http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i07.5357

Turan, Z., & Atila, G. (2021). Augmented reality technology in science education for students with specific learning difficulties: its effect on students' learning and views. *Research in Science & Technological Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1901682

Yenioglu, B. Y., Ergulec, F., & Yenioglu, S. (2021). Augmented reality for learning in special education: a systematic literature review. *Interactive Learning Environments*, 1-17. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1976802

Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Güvenlik Becerileri Öğretimine İlişkin Görüşleri

Hasan Köse — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Gökhan İnce — Anadolu Üniversitesi
Nevin Güner Yıldız — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Güvenlik becerileri, bireylerin çevrelerine başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için karşılaştıkları tehlikelerden kaçınmak veya tehlikeli durumları önlemek amacıyla öğrendikleri becerileri ifade etmektedir (Öncü 2019; Bozak, 2017). Bireyler yaşamlarını güvenli bir içimde sürdürebilmek için tehlike oluşturabilecek durumları fark edebilmeli ve kendilerini tehdit eden durumlara karşı gerektiği şekilde davranabilmelidir. Tipik gelişen çocuklar güvenlik becerilerini çoğunlukla gelişimlerinin bir parçası olarak doğal bağlamlarda öğrenmektedir (Öncü, 2019). Ancak özel gereksinimli olan çocuklar pekçok güvenlik becerisini genellikle kendi kendine öğrenememekte ve sistematik bir öğretime ihtiyaç duymaktadır (Şirin, 2015).

Özel gereksinimli olan bireylerin yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri için güvenlik becerilerine sahip olmaları gereklidir (Öncü, 2019; Ataman, 2003). Bu nedenle hayati öneme sahip olan bu tür beceriler, özel gereksinimli olan bireylere öncelikli olarak öğretilmesi gereken beceriler arasındadır (Öncü, 2019). Ancak yapılan araştırmalar güvenlik becerilerinin öğretiminin yeterince yapılmadığını göstermektedir (Sirin ve Tekin-Iftar, 2016). Pek çok öğretmen özel gereksinimli olan bireylere güvenlik becerileri öğretiminin çeşitli güçlükler içerdiğini ve oldukça zor olduğunu düşünmektedir (Ağrı, 2017).

Bu çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli olan bireylere güvenlik becerileri öğretimi yaparken karşılaştıkları veya karşılaşabileceklerini düşündükleri güçlükler ve bu güçlüklerin nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışma, özel gereksinimli olan bireylere yaya becerileri öğretiminde kullanılacak bir simülatörün hazırlanması süreçleri için yürütülen bir tasarım temelli araştırmanın ihtiyaç analizi/ön araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeliyle desenlenen bu araştırmada Türkiye'nin 51 ilinden toplam 312 öğretmenden anket yoluyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları özel gereksinimli olan bireylerin eğitim gördükleri resmi ve özel özel eğitim kurumlarında görev yapan 312 öğretmendir. Katılımcıların bir kısmı kolayda örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Diğer katılımcılara ise kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılımcılar anket formunu çevrimiçi (Google Form) olarak doldurmuştur.

Veri toplama aracının geliştirilebilmesi için öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması ışığında anket maddeleri ve çevrimiçi anket formu oluşturularak özel eğitim alanında çalışan üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında anket maddelerinde ve formda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra anket maddelerine son halini verebilmek için 30 katılımcıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama aşamasında, araştırmanın hedeflenen katılımcıları ile benzer nitelikteki katılımcılarla çalışılmış ve anketi doldurmalarının ardından anket soruları ve formun biçimsel özellikleri hakkında görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ve anket maddelerinin işaretlenme durumları doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca anket maddelerindeki değişkenler arasında ilişki olup olmadığı parametrik olmayan yöntemlerle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, Türkiye'nin 51 farklı ilinde özel gereksinimli olan bireylere eğitim hizmeti sunan kurumlarda çalışan 312 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplamada kullanılan anket ile katılımcılara ait demografik bilgilerin yanında özel gereksinimli bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi hakkında öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla katılımcıların güvenlik becerilerinin önemine ilişkin düşünceleri, hangi güvenlik becerilerinin öğretimini daha sık gerçekleştirdikleri, güvenlik becerileri öğretiminde hangi öğretim yöntemlerini tercih ettikleri, güvenlik becerileri öğretiminde yaşadıkları güçlükler ve sınırlılıkların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada ayrıca, katılımcıların özel gereksinimli olan bireylere güvenlik becerileri öğretimine ilişkin görüşlerinin katılımcı yaşı, cinsiyeti, mezuniyet alanı, özel eğitim alanındaki tecrübesi ve çalıştığı kurum türüne göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Bunun için parametrik olmayan tekniklerden Ki-kare testi uygulanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik becerileri, özel eğitim, anket

Kaynakça

Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (ss. 9-31) İçinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ağrı, K. (2017). Zihin yetersizliği olan bireylere yaya becerisinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Bozak, B. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylere tehlike uyarı sembollerini öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Brown-Lavoie, S. M.; Viecilli, M. A. ve Weiss, J. A. (2014) Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(1), 2185-2196.

Collins, B. C., Wolery, M. ve Gast, D. L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. Education and Training in Mental Retardation, 26, 305-318.

Dixon, D.; Bergstorm, R.; Smith, M. N. ve Tarbox, J. (2010) A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. Research in Developmental Disabilities 31, 985-994.

Doyle, B. T. ve Iland, E. D. (2004) Safety considerations. http://www.asdatoz.com/Documents/Website%20Safety%20handout.pdf (Erişim tarihi: 15.05.2022).

Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2739-2766.

Kenny, M. C.; Bennett, K. D.; Dougrey, J. ve Steele, F. (2013) Teaching general safety and body safety training skills to a latino preschool male with autism. Journal of Child and Family Studeis, 22 (8), 1092-1102.

McCabe, M. P., Cummins, R. A., & Reid, S. B. (1994). An empirical study of the sexual abuse of people with intellectual disability. Sexuality and Disability, 12(4), 297-306. doi.org/10.1007/BF02575321

Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. Educationand Training in Developmental Disabilities, 43(3), 311-323.

Öncü, Ö. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere acil durum numaralarının öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği [Yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Summers, J.; Tarbox, J.; Findel-Pyles, R. S.; Wilke, A. E.; Bergstrom, R. ve Williams,

W. L. (2011) Teaching two household safety skills to children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 5, 629-632.

Sullivan, P. M., & Knudson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. Child Abuse & Neglect, 24(10), 1257-1273. doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3

Şirin, N. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-babaların, öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüş ve önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sirin, N., & Tekin-Iftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teachers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. Journal of autism and developmental disorders, 46(8), 2653-2665.

Otizmli Bireylerde Fiziksel Aktivitelerin Öğrencinin Sosyal Becerilerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Şerife Şenay İlik

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Otizmli çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranları ile farklı yetersizlikleri olan diğer akranlarından belirgin derecede farklılık göstermektedir (Orhan,2014). Otizmli çocukların temel ihtiyaçlarını veren annenin duygusal tepkilerine dahi kayıtsızlıkları, her türlü ilişkiden çabuk sıkılmaları, hatta ilişki kurmaya yönelik şiddetli dirençleri, sosyal-duyusal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Otizm özelliği gösteren çocukların bu özellikleri sosyal uyumlarında bozulma ve akademik başarısızlıklar beraberinde getirmektedir (Odabaş,2016; Korkmaz, 2010; Güneş, A. (2005)). Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak özel eğitim gören otizmli çocuklarda, fiziksel aktivite derslerinin otizmli çocuğun sosyal becerileri üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda fiziksel aktivite derslerinin sosyal becerilerin kazandırılmasında, özel eğitim alanında çalışan uzman, öğretmen ve araştırmacılar tarafından benzer uygulamaların geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında yeni araştırmalara olumlu katkılar getireceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada otizm özelliği gösteren çocuklarda fiziksel aktivite gerektiren derslerin sosyal becerileri üzerinde etkisini öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, betimsel tarama belirli bir durumda bireylerin bu duruma yaklaşımlarını görebilmeye ve bu yaklaşımlar doğrultusunda sosyal yapıyı ortaya koymaya imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Türnüklü, 2000).

Araştırmaya toplam 15 öğretmen katılmıştır. Araştırma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma imkanı sunan araştırmanın gidişatına göre zengin durumlar bulunmasını sağlayan örnekleme yöntemidir (Karasar, 1984).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre; fiziksel aktivite etkinliklerinin otizmli çocuğun sosyal beceri ediniminde ve bu edimleri geliştirmesi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; fiziksel aktivite etkinliklerin, otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun sosyal becerilerinin olumlu yönde geliştirdiği, özgüveni arttırdığı, akranlarıyla etkileşime girmeye, iletişim kurmaya, sosyal uyum sağlamaya, toplumsal kabul görmeye katkı sağladığı görülmüştür. Sportif aktivitelerle birlikte otizm spektrum bozukluğu olan çocukların çevresindeki kişilerle ve akranları ile daha rahat iletişim kurduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor derslerinin otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların bazı fiziksel özelliklerini geliştirmesinin yanı sıra bazı davranış problemlerini azaltabileceği birlikte hareket etme becerisinin geliştirebileceği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizmli Birey, Fiziksel Aktivite, Sosyal Beceri, Öğretmen Görüşleri

Kaynakça

Güneş, A. (2005). Otizm ve otistik çocukların eğitimi. .İzmir, İlya, İzmir Yayınevi Matbaası.

Karasar, N.(1984). Bilimsel Araştırma Metodu, Ankara, Hacetepe Taş Kitapçılık.

Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve Nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişimler. Türk Pediatri Arşivi , 45 (Özel Sayı 2)

Odabaş, C. (2016). Eğitilebilir Otizmli Çocuklarda Düzenli Spor Eğitiminin Bireysel Beceriler Üzerine Etkilerinin İncelenmesi

Orhan, B. E. (2014). Otizmde hareket eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki etkisi , Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:24. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuğu Olan Annelerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaşadığı Sorunlar

Hasan Hüseyin Yıldırım

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi küresel çapta eğitim-öğretim faaliyetlerini sekteye uğratmıştır. Yaşanan salgın sürecinde yüz yüze eğitimin yerini çevrimiçi eğitim almıştır. Salgın sürecinde tüm aileler ve çocuklarının rutinleri değişmiştir. Bu durum hem normal gelişim gösteren çocuğu olan aileleri hem de özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Özellikle pandemi sürecinde annelerin iş yükü daha fazla artmıştır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olan çocukların annelerinin Covid-19 pandemi sürecinde yaşadığı sorunları ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu amaç doğrultusunda otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 20 anneden görüş alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada veriler nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ses kaydı alınarak toplanmıştır. Elde edilen veriler yazıya dökülerek kontrolleri sağlanmış ve betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgularına göre anneler çocuklarının evde sıkıldıklarını ve dışarı çıkmak istediklerini, davranış sorunları ile karşılaştıklarını ve çocuklarının okulda öğrendiklerini unuttuklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital araçlarla daha fazla vakit geçirdiklerini bildirmişlerdir. Online olarak derslerden geri dönüt alamadıklarını, derslerin bireysel farklılıklara göre düzenlenmediğini, bağlantı sorunları yaşadıklarını ve kaynak yetersizliğinden dolayı yeterince faydalanamadıklarını dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan annelerin tamamı eğitimin bundan sonraki süreçlerde her zaman yüz yüze olmasını istediklerini vurgulamışlardır. OSB tanılı çocuğu olan annelerin Covid-19 pandemi sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın bulgularından hareketle ileride yapılacak çalışmalara yönelik yönelik; Covid-19 salgını sürecinde çevrimiçi eğitim alan, özel eğitime gereksinim duyan diğer yetersizlik grubundan çocukların ailelerinin görüşleri alınabilir. Çevrimiçi eğitim sürecinin bir parçası olan otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretmenlerinin de ilerleyen dönemde pandemi sürecine ilişkin görüşleri alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, pandemi, otizm spektrum bozukluğu, özel eğitim

Kaynakça

Altın, D. (2014). Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bozkurt, A., ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), i-vi. doi:10.5281/zenodo.3778083

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve çevrimiçi eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.

MEB, (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. Web: https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alanindaalinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/ adresinden erişilmiştir.

Karip, E. (2020). COVID-19: *Okulların kapatılması ve sonrası.* https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi adresinden erişilmiştir.

Picciani, B., Bausen, A. G., Michalski Dos Santos, B., Marinho, M. A., Faria, M. B., Bastos, L. F., ve Dziedzic, A. (2020). The challenges of dental care provision in patients with learning disabilities and special requirements during COVID-19 pandemic. *Special care in dentistry: Official publication of the American Association of Hospital Dentists, the Academy of Dentistry for the Handicapped, and the American Society for Geriatric Dentistry, 40*(5), 525–527. doi:10.1111/scd.12494

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Gözüyle Rehberlik Araştırma Merkezleri

Aynur Gıcı Vatansever Trakya Üniversitesi

Zekiye Hande Yılmaz Trakya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tüm çocuklar birbirlerinden farklıdır, onları standart bir kalıba sığdırmak zordur. Her çocuğun farklılıkları onları biricik ve özel kılmaktadır. Bu farklılıklar yasa koyucular ve alanyazındaki bilim insanları tarafından çocuklarda gözlenen farklılıklara bağlı olacak şekilde kriterlere göre tanımlanmaktadırlar. Özel eğitim; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranları ile arasında anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitimi ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir. Özel eğitim gerektiren birey; 573 sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname'de, "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Gelişimsel olarak farklılıklar zihin yetersizliği, otizm, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, özel yeteneklilik vb. farklı isimler almakla birlikte genel olarak özel gereksinimli olarak isimlendirilmektedir. Her bir farklı grubun ihtiyaçları değişkenlik göstermiş olsa da ortak noktaları özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin bu farklılıklardan etkilenmekte olduklarıdır. Her ailede bu farklılıklara verilen tepkiler değişmektedir çünkü tüm ebeveynler tüm gelişim alanları açısından sağlıklı bir çocuk beklentisi içinde olmaktadırlar. Ancak herhangi bir yetersizliğe sahip bir çocuğun dünyaya gelmesiyle ailelerde beklenmeyen bu durumu kabule dayalı bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak oldukça stresli bir durumdur (Bilal & Dağ, 2005). Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler ile özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarını yetiştirme sürecinde yaşadıkları stres düzeyi karşılaştırıldığında, ikinci gruptaki ailelerin yaşadığı stresin belirgin derecede daha fazla olduğu görülmektedir (Mancil, Boyd & Bedersem, 2009).

Aile tepkilerini açıklamaya çalışan modellerden en yaygın olanı Kubler-Ross (1997) Aşama Modelidir (akt: O'Shea, O'Shea, Algozzine ve Hammitte, 2001). Aşama modeli beş aşamadan oluşmaktadır: **a.** Şok, inkar ve yadsıma **b.** Öfke ve içerleme **c**. Pazarlık **d**. Depresyon ve umutsuzluk **e.** Kabullenme. Son aşama olan kabullenme aşamasında, aileler yeni durumu hazmeder ve hayatın normal akışına dönebilecekleri bilincine erişirek, çocukları için bir şeyler yapmak, çaba göstermek ve yaşam biçimini düzenlemek gerektiğinin farkına varmış olurlar (Stein & Thorkildsen, 1999). Türkiye'de 1997 yılından itibaren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve sonrasındaki ilgili yönetmelikler ve genelgelerde özel eğitim sürecinde ailenin merkezi rolüne yer verilmiştir. Tanı aşamasından yetişkinlik yaşamına kadar her yaş ve eğitim basamağında çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, okulda başarısının artmasında ailenin merkezi yeri ve rolünün olduğu birçok çalışma ile gösterilmiştir.

Ailelerin yaşadığı stresin kaynağını anlamak ve aileleri çocuklarının özel eğitim sürecine katılımını sağlamak önemlidir. Ailelerin katılıma gönüllü olması ve ailelerin tüm özel eğitim hizmetleri paydaşları ile işbirliğinin sağlıklı yürütülebilmesi için uzmanların özel gereksinimli çocuğa sahip ailenin olası tepkilerini iyi bilmesi gerekmektedir. Ailelerin çocuklarının özel eğitim sürecine katılmaları öncelikle tıbbi sonrasında da eğitsel tanılama sürecinde aktif olarak başlamaktadır. Eğitsel tanılamanın yapılması amaçlı değerlendirme ve yerleştirme süreçlerinden sorumlu olan Rehberlik Araştırma Merkezleri özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için son derece önemlidir.

Bu çalışma özel gereksinimli çocukların ailelerinin Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönelik görüşleri ve değerlendirmeleri belirlenmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmaya yönelik alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

- Özel gereksinimli çocukların aileleri Rehberlik Araştırma Merkezlerini (RAM) nasıl tanımlar?

- Özel gereksinimli çocukların ailelerin RAM'daki yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

- Özel gereksinimli çocukların ailelerin RAM'dan beklentileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada özel gereksinimli çocukların ailelerinin gözüyle Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönelik derin bir inceleme yapabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları bir varlığın zamana ve mekana bağlı olarak tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd.,

2014). Bu yöntemde, bir veya birkaç durum derinlemesine araştırılarak bu olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, bu olaya ilişkin olası açıklamalar getirmek ve bu olayı değerlendirmek amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan kişiler, durumlar ya da nesneler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk vd., 2014, 91). Bu bağlamda katılımcıların belirlenmesinde gönüllü olma ve özel gereksinimli çocuğu olan aile olma temel ölçütler olarak benimsenmiştir.Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve özel eğitim alanı uzmanlarından uzman görüşleri toplanmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak Edirne il merkezinde bulunan Rehabilitasyon merkezlerindeki ailelerle yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel gereksinimli birey veya özel eğitim ihtiyacı olan birey terimi; görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, fiziksel (bedensel) yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu, duygu ve davranış bozukluğu, öğrenme güçlüğü, otizm, çoklu yetersizlikler ve özel yetenekli bireyleri kapsamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda Ailelerin görüşleri açısından üç önemli tema ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Öncelikle ailelerin RAM'a yönelik tanımlarına ilişkin bu kurumun görevleri ve çalışanlarına yönelik görüşlere ulaşılmıştır. İkinci olarak ailelerin bu kurum ile ilgili yaşadıkları sorunlar sınıflandırılmış ve çözüm önerilerine ulaşılmıştır. Aileler çocuklarının tanılama, ayrıntılı değerlendirme ve yerleştirme konularında detaylı görüş belirtmişlerdir. Son olarak ailelerin kendilerine ve özel gereksinimli çocuklarına yönelik beklentilerine yönelik toplanan veriler analiz edilerek alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuklar, Aile, Rehberlik Araştırma Merkezi, Tanılama, Değerlendirme, Yerleştirme

Kaynakça

Bilal, E. & Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stresi stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2)

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Mancil, G. R., Boyd, B.A. & Bedersem, P. (2009). Parental stress and autism: Are there useful coping strategies? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 523-537.

O'Shea, D.J., O'Shea, L.J., Algozzine, R. & Hammitte, D.J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Stein, M.R.S. & Thorkildsen, R. J. (1999). Parent involvement in education: Insights and applications from the research. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Inc.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yılmaz, Y. & Uçar, A.S. (2021). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *11*(2), 513-533.

Dijital Sosyal Yardımlaşma Aracılığıyla Görme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Gönüllü Okur Uygulaması

Hasan Hüseyin Yıldırım
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Atajan Rovshenov
İzmir Bakırçay Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin karakterlerine ve tüm yaşamlarına doğrudan ve dolaylı yoldan etki edebilecek öneme sahip olan kitaplar, düşünme ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilecek materyallerdir. Araştırmalarda okunan kitabın içeriği, niteliği, türü ve seviyesi bağlamında bireyin yaratıcı düşünme becerisini gelişmesinde olumlu katkılarının olduğu karşımıza çıkmaktadır. Kalıcı fiziksel engellerinden dolayı görme engelli bireyler erişmek istedikleri edebi eserlere doğrudan erişememektedir. Görme yetersizliği olan bireyler yaşadıkları bu problemlere belirli ücretler ödeyerek çeşitli araçlar yardımı ile erişebilmektedir. Hem bakım masrafları hem de sosyo- ekonomik düzeyleri düşük olan görme yetersizliği olan bireylerin belirli ücretler karşılığında çeşitli sesli kitap uygulamalarına abone olmasını kısıtlamaktadır.

Yöntem

Çalışmada görme yetersizliği olan bireylerin edebi eserlere ücretsiz ve çevrimdışı erişebilmelerini sağlamak için önemli değerlerimizden biri olan yardımlaşma temel alınarak, dijital sosyal yardımlaşma modeli önerilmiştir. Dijital sosyal yardımlaşma modeli tamamen gönüllülük esasına dayalı olup gönüllü kişilerin geliştirilen mobil uygulama aracılığı ile görme yetersizliği olan bireylerin isteklerine göre kitapları okuyarak, sesli kitaba dönüştürmektedir. iOS işletim sistemleri için geliştirilen uygulama ücretsiz ve çevrimdışı çalışma özelliğine sahiptir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görme yetersizliği olan bireyler erişmek istediği edebi eserlere doğrudan görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireyler yaşadıkları bu problemlere belirli abonelik ücretlerini ödeyerek çeşitli araçların (Spotify, Audible, Audioteka, AppleMusic) yardımı ile erişebilmektedir. Abonelik masraflarının yüksek olması ve sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu görme yetersizliği olan bireylerin belirli ücretler karşılığında çeşitli sesli kitap uygulamalarına abone olmalarını kısıtlamaktadır. Bu problem doğrultusunda çalışma kapsamında görme yetersizliği olan bireylerin edebi eserlere ücretsiz ve çevrimdışı erişebilmelerini sağlamak için mobil uygulama geliştirilmiştir. Geliştirilen uygulama ile görme yetersizliğinden dolayı ücretli sesli kitap platformlarına erişim sorunu yaşayan bireyler sisteme kaydolur ve gönüllü okurlardan seslendirmesi için kitap isteğinde bulunur. Gönüllü okurlar gelen kitap isteklerine göre kitapları seslendirerek sisteme ses dosyası olarak yüklemektedir. Geliştirilen mobil uygulama bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal yardımlaşmada benimsenmesinin önünü açması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal yardımlaşma, görme yetersizliği, gönüllü okur, mobil uygulama

Kaynakça

Akçamete, G. (1988). Görme Özürlülerde Sesli Okumanın Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 91-110.

Aktepe, V., ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 361-384.

Albayrak, B. M., ve Kartal, A. Değerler Eğitimi Bağlamında Animasyonlar: Kung Fu Panda 3 Filmi İncelemesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *5*(2), 268-284.

Atay, M. (2011). Okuma Engelliler için Çağdaş Bir Girişim: Sesle Kitap Uygulaması. *Türk Kütüphaneciliği*, *25*(3), 417-423.

Coşkunserçe, O. (2020). Değerler Eğitiminde Video Blog Kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi, 18*(40), 307-343.

Doğan, H.F. (2019). Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıflarının İşleyişi: Çüngüş İlçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(13), 155-187.

Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karslı, E. ve Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241.

Güçlü, M. (2015). Türkiye'de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar. *Journal of International Social Research*, *8*(38), 720- 732.

Hebebci, M. T. (2017). Görme Engelli ve az gören bireyler için geliştirilen donanım ve yazılımlar. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, *1*(2), 51-62.

İhsan, E. (2020). Görme Engelli Kullanıcıların Mobil Erişebilirliği: Kullanılabilirlik Yaklaşımı ile Sosyal Medya Uygulamalarının Analizi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, *6*(1), 375-391.

İyigün, S. Ç., ve Tortop, H. S. (2018). Özel eğitimde yenilikçi uygulamalar görme engelli bireyler için inovatif ve yenilikçi teknolojik araç tasarımları ve yaşam doyumlarına etkisi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *5*(2), 31-43.

Karaduman, M. H. (2019). Türklerde Dayanışma Kültürü ve Toplumsal Empati. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Karamustafaoğlu, S. ve Amanat G., (2017). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkindaki görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. *3*(3), 1-15

Özaltun, H., ve Erdem, İ. Türkçe Öğrenen Yabancilar ‘çin Sesli Metinlerin Dinlenebilirliğini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *9*(3), 1193-1208.

Selçuk, T., Tamer, H., Zeynel, B., ve Alkan, A. (2016). Engelli Bireylerin Eğitim ve İş Hayatında Kullanabilecekleri Akıllı Alet Panosu. *Kahramanmaras Sutcu Imam University Journal of Engineering Sciences*, *19*(3), 53-56.

Şahin, A., Aydin, G., Sevim, O., ve Çiğdem, S. (2011). Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Ortamındaki Durumlarına Yönelik Düşünceleri. *Education Sciences*, *6*(1), 515-525.

Şenel, S., ve Topuzkanamış, E. (2018). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(4), 699-722.

Nora İlçesinin Destek Eğitim Odalarının Fiziksel Ortamına Bakış: Bir Çoklu Durum Çalışması

Oğuz Uğurlu — MEB

Didem Güven — İstanbul Sabahattin Zaim Üni.

ÖZET

Problem Durumu

Destek özel eğitim hizmetlerinden en eskisi ve ilkini de destek eğitim odası (DEO) oluşturmaktadır. DEO, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2021) 4. Maddesi'nin i bendinde, "*Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam"* olarak tanımlamaktadır. Tanımdan da görüldüğü gibi DEO'ların özelleşmiş bir ortamı olması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle DEO'lar fiziksel olarak ayrı eğitim ortamı olan ve kendi içinde özel fiziksel düzenlemelerin olduğu, özel gereksinimli öğrenciler (ÖGÖ)'in gereksinimine göre donanım ve materyallerden oluşan özel bir dersliktir. Türkiye'de DEO'nun yeni bir hizmet olması ve fiziksel koşullarının her kademede DEO Kılavuzu (2018)'nda belirtidiği ölçütlere göre olması önemlidir. Sonuç itibariyle Türkiye'de olan gelişmeler incelendiğinde ÖGÖ için okullarda açılan DEO'nun işlevini yerine getirirken ortaokullarda var olan durumu genel eğitim ve imam hatip ortaokulları kapsamında materyal, donanım ve fiziksel şartlar bakımından araştıran karşılaştırmalı bir araştırma olmaması nedeniyle bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Yöntem

Araştırma Nora (kod adı) ilçesindeki iki farklı ortaokul türü olan genel eğitim ve imam hatip ortaokullarının fiziksel ortamlarının karşılatırmalı olarak betimlenmesi amaçlanmasından dolayı çoklu durum çalışması olarak tasarlanmıştır. araştırmaya dahil edilecek okul kapsamıdna kolay örnekleme yöntemine yer verilmiştir. İkinci araştırmacının görev yaptığı ilçedeki tüm ortaokullar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmayı geçrekleştirmek adına birinci araştırmacı tarafından geliştirilen ortaokul materyal listesi, ortaokul donanım listesi ve DEO fiziksel koşullarına ilişkin kontrol listesi kullanılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlgili üniversiteden etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırmaya okul yönetiminin izin verdiği 26 okulda gerçekleştirilmiştir ve tüm ilçe yöneticileri araştırmaya okullarını dahil etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına bakıldığında her iki okul türünde farklı tanılar alan ÖGÖ'nün DEO'dan faydalandığı ortaya çıkmıştır. Bu ortaokullarda DEO'ların olduğu ve dersliklerinin de genel olarak giriş ve birinci katta olduğu anlaşılmıştır. Genel olarak okulların derslik sayısı ve öğrenci sayısına bakıldığında ÖGÖ'ler için imam hatip ortaokullarının daha az öğrencisi ve dersliğinin olması bu öğrenciler için bir avantaj sağladığını göstermektedir. Her iki okulda da genel olarak bireysel öğretime yer verildiği, genellikle üstün yetenekli öğrencilerin bu odadan hizmet aldığı analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin hiç bir DEO'da görev yapmadığı; her iki okul türünde fiziksel bir desliğin olduğu, materyal ve donanımsal malzemeler olarak da oldukça az eksiklik olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: destek eğitim odası, kaynaştırma uygulamaları, fiziksel ortam, destek özel eğitim hizmeti

Kaynakça

Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi [An examination of the process of the resource room application desinged for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students]* (Tez Numarası: 298173) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi [An investigation of the mentorship process for educators who provide special education support services for hearing-impaired students inclusive education]* (Tez Numarası: 425505) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Austin, K. M. (2013). *Training needs of paraprofessionals supporting students with autism spectrum disorders* [Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth Univesity]. https://scholarscompass.vcu.edu/etd/3056

Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher's opinions regarding the instruction service provided to mentally disabled students in the resourceroom]* (Tez Numarası: 394745) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri [Inclusion, support services as preparation activities for inclusion]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 35-45. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050

Cohen, J. H. (Ed.). (1982). *Handbook of resource room teaching.* An Aspen Publishers, Inc.

Council for Exceptional Children (CEC). (2015). Standards for professional practice. https://www.cec.sped.org/~/media/Files/Standards/Professional%20Ethics%20and%20Practice%20Standards/Standards%20for%20Professional%20Practice.pdf

Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöntecileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi [The examing of the opinions of the school managers and reachers "resource education room" in primary education]* (Tez Numarası: 461526) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dalga, R. A. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri [Experiences and reccomendations of remediation teachers on teachinf students with specific learning disability]* (Tez Numarası: 560502) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaplan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim osasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determining the difficulties faced by the teachers who provide education in the support training room for individuals with special needs in inclusive schools]* (Tez Numarası: 562110) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kotil, B. E. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarının ve fiziki koşullarının incelenmesi [Investigation of the applications and physical conditions of resource room]* (Tez Numarası: 603359) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lott, L. A., Hudak, B. J., & Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniquies for maiinstreaming: A resource room handbook.* Moure Country Internadiate School District.

Meents, C. K. (1990). *Literarcy instruction in high school resource rooms* (Publication No. 9119155) [Doctoral dissertation, State University of NewYork]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2016). Destek eğitim odası kılavuzu [Resource room guide].https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf

Yetişkin Grubu Özel Gereksinimli Bireyler ve Öğretmen Adaylarının Katılımıyla Üniversite Ortamında Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Beklentiler

Şenay Baş — Trabzon Üniversitesi

Mahmude Özer — Trabzon Üniversitesi

Fatımatüz Zehra Yiğit — Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinin bireysel farklılıklarına uygun şekilde sürdürülmesi de, üzerinde hassasiyetle durulan konular arasındadır. Ancak geçmiş yılların özel gereksinimli çocukları olan bugünün yetişkin yaş grubundaki özel gereksinimli bireyleri, özel eğitim fırsatlarına ya da akranlarıyla birlikte kaynaşma ortamlarında eğitim görme olanaklarına çeşitli nedenlerle ulaşamamış ya da faydalanamamış olmalarından ötürü ayrıca özel olarak desteğe ve gelişime ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu doğrultuda ülkemizde özel gereksinimli yetişkin bireyleri mesleki, teknik, sosyal ve kültürel alanda bilgi ve beceri sahibi yapmak, onları hayata kazandırmak, üretken bireyler haline getirmek amacıyla (MEB, 2018) halk eğitim merkezlerinde hayat boyu öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Özel gereksinim grubunda yer alan zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin karşı karşıya kaldıkları yaşam mücadelelerini zorlayan önemli bir mesele toplumum içinde yer alamamaları ya da engellenmeleridir. Bu durum zihinsel engelli bireyleri kendilerine güvenlerini zedeleyebilir var yaşam doyumlarını düşürebilir. Yaklaşık %70' sine zihinsel yetersizliğin eşlik ettiği (Akçakın, 2007) otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin özellikle yeterli desteği göremeyen ve ileri düzeyde olanların davranış problemleri diğer insanların onlara karşı önyargılar beslemesine ve toplumun dışına itilmelerine sebep olmaktadır. Hem zihinsel engelli bireylerin hem de OSB' na sahip bireylerin sosyal ortamlarda özellikle akranlarıyla bir araya gelmelerine olanak sağlayacak imkânların sağlanması ve sürecin sağlıklı yürütülmesi için farklı yöntem ve tekniklerin denebilir. Bu anlamda tüm bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte spor ve sanat etkinliklerinde bulunmaları onların kişisel, sosyal ve beceri gelişimlerini sağladığı bilinmektedir (Şenel, 2009). Bu doğrultuda özellikle öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunmaları hem kişisel hem de mesleki gelişim açısından önemli bir ihtiyaç olarak görülebilir. Çünkü farklı alanlardan öğretmen adayları ileriki meslek yaşantılarında sorumlu olacakları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında farklı özelliklerde özel gereksinimli öğrencileri tanıma, onlarla iletişimde bulunma gibi öncelikli deneyimleri yaşama şansına sahip olamayabiliyorlar.

Bu çalışmada da yetişkin grubu özel gereksinimli bireyler olarak zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğuna sahip bir grup yetişkin bireyin üniversiteli akranları olan öğretmen adayları ile farklı etkinlikler aracılığıyla bir araya geldikleri kaynaşma ve etkileşim örneği kapsamında yürütülmektedir. Bu kaynaşma ve etkileşim örneği Trabzon Üniversitesi ile Ortahisar İlçe Milli Eğitimi arasında imzalanan protokolle yürütülen proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu projede yetişkin grubu özel gereksinimli bireylerin resim, müzik, drama ve spor alanlarını deneyimlemeleri, akranları olan öğretmen adayları ile kaynaşmaları ve üniversite ortamında bulunmanın heyecanını yaşamaları amaçlanırken aynı zamanda öğretmen adaylarının da özel gereksinimi olan bireyleri tanımaları, meslek hayatları boyunca karşılaşacakları özel gereksinimi olan öğrenci konusunda deneyim kazanmaları amaçlamaktadır. Etkinlikler 2021-2022 bahar yarıyılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim- İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Özel Eğitim Bölümünde eğitim gören gönüllü öğretmen adayları ve akademisyenlerin katılımıyla yürütülmüştür. Ayrıca etkinlikler Trabzon Ortahisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitim Merkezi bünyesinde eğitim gören 31 hafif düzey zihinsel yetersizliği olan yetişkin birey, 1 koordinatör, 7 öğretmen, 1 rehber personel, 23 orta ağır otizm spektrum bozukluğu olan yetişkin birey, 1 koordinatör, 23 öğretmen ve 1 rehber personel katılımı ile sürüdürülmüştür. Etkinlikler OSB bireylerle ve zihinsel engel grubu bireylerle haftanın farkı bir gününde ortalama 1 saat olarak, toplamda 12 haftayı tamamlayacak şekilde planlanmıştır. Etkinliklere katılmaya gönüllü olan öğrenciler, aldıkları kısa bir eğitiminin ardından özel gereksinimli bireylerle etkinliklerde aktif olarak rehberlik etme, model olma ve birlikte yapma gibi roller almışlardır. Araştırmada ele alınan bu projenin üniversitelerde kaynaştırma etkinliklerine örnek olması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Trabzon Üniversitesinde yetişkin grubu özel gereksinimli bireyler ve öğretmen adaylarıyla gerçekleşen kaynaşma etkinliklerine yönelik özel gereksinimli bireylerin aileleri, öğretmenleri, akademisyenler ve öğretmen adaylarının beklentilerinin ortaya konması amaç edinilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların bu tür etkinliklere zemin oluşturturken mevcut etkinliklerin de gelişimine katkı sağlaması umulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada mevcut koşulların doğasını anlamak ve katılımcı grupların eğilimlerini veya görüşlerini tanımlamak için belirli bir zaman dilimi içinde veri toplanması (Cohen, Manion & Morrison, 2005) planlandığından, tarama deseniyle

yürütülecektir. Araştırmada amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu durumda araştırmaya, 2021-2022 akademik dönemde, Trabzon Üniversitesi ile Trabzon/ Ortahisar İlçe Milli Eğitimi arasında imzalanan protokolle yürütülen proje kapsamında görev alan 49 öğretmen adayı, 6 akademisyen 38 Trabzon/ Ortahisar Halk Eğitim Merkezinde görevli öğretmen ve 23 özel gereksinimli birey ebeveyni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan ve kişisel bilgi formundan oluşan anket geliştirilmiştir. Anket uygulanan katılımcılara yer aldıkları proje etkinliklerden beklentileri ayrıntılı olarak sorulmuştur. Veri analiz süreci devam etmekle birlikte anketten elde edilen nitel bulgular 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı betimsel analize tabi tutulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analiz süreci devam etmekte olup, elde edilecek sonuçlarla bu tür kaynaşma etkinliklerinin planlanması ve sürdürülmesine yönelik geliştirici öneriler sunulması planlanmaktadır. Bu doğrultuda katılımcı özel gereksinimli birey ebeveynleri ve öğretmenleri büyük çoğunlukta etkinliklerde bu bireylerin sosyalleşmesi ve kendine güvenlerinin gelişmesini beklemektedir. Diğer taraftan öğretmen adayları ve akademisyenler sahip oldukları rol ve sorumluluklarından ötürü sürecin eğitsel yönüne yoğunlaşmakta ve bireylerin etkinliklere dayalı beceriler geliştirmesini beklemektedirler. Karşılıklı olarak farklı beklentilerin öne çıkması süreçte bir takım problemlerin doğmasına ya da sürecin etkisini kaybetmesine sebep olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının süreçte özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık kazanma ve eğitimlerine yönelik deneyim kazanma şeklindeki beklentileri diğer tüm katılımcılar tarafından olumlu karşılanmakta hatta bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Yapılan bu değerlendirmede özel gereksinimli bireylere yönelik beklentiler gözetilmeli ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmeye dikkat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, zihinsel engel, otizm, kaynaştırma, spor, sanat.

Kaynakça

Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values into action . Forum, 47(2), 151 –158.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (7th ed.). Routledge.

Copeland, S.R., Mc Call, J., Williams, C.R., Guth, C., Carter, E.W., Fowler, S.E., Parsley, J.A., Hughes, C. (2002). High school peer buddies. A win-win situation. Teaching Exceptional Children, 35(1), 16-21.

ERG, (2011). Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu Raporu, Kaynaştırma / Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak İçin Politika Ve Uygulama Öneriler Projesi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf . İndirilme tarihi: 20.04.2022

Işık Çalışkan, Z. (2012). Eğitim ve grup etkileşiminin zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin yaşadıkla rı güçlükler üzerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Lafçı, D., Öztunç, G. ve Alparslan, N. (2014). Zihinsel engelli çocukların (mental retardasyonlu çocukların) anne ve babalarının yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(2), 723-735.

MEB, (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 İndirilme tarihi: 20.04.2022

MEB, (2018b). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm İndirilme tarihi: 20.04.2022

Şenel, H. G. (2009). Otizmli bireylerle akranlarının spor ve sanat etkinlikleri aracılığıyla etkileşimde bulundukları iki örnek uygulama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(02), 65-74.

Tekrarlı Okuma Müdahalesinin Az Gören ve Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Üzerine Etkisi

Fatih Emrah Demir

Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okuma becerilerinin, çocukluk çağında, evde ve okulda öğrenildiği ve otomatik okuma becerisinin okul sistemi içerisinde ilk beş yılda kazanıldığını vurgulanmaktadır (Chall, 1996; Ehri, 1995). Bu kapsamda, ilkokul döneminde okuma becerilerine yönelik geliştirilen etkili müdahalelerin risk altındaki öğrencileri kapsayacak şekilde uygulanması önemlidir. Okuma performansı açısından risk altında olan gruplardan birisi olan az gören ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma performanslarının artırılmasına ilişkin gerçekleştirilecek etkili müdahalelerin ortaya koyulması gerekmektedir. Okuma sürecinde, normalde, kelime tanıma okuyucu tarafından otomatik yapılır. Ancak, görme yetersizliği nedeniyle okuma hızı yavaşladığından okuyucunun okuma etkinliğine daha fazla zaman ayırması gerekebilmektedir (Omar, & Mohammed, 2005). Düşük görme keskinliği ve görme alanındaki sınırlılıklar da dikkate alındığında (American Optometrik Association, 2022) okuma hızındaki bu sınırlılığın okuma becerisinin diğer bileşenleri olan okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği açıktır. Nitekim, yapılan araştırmalarda az gören öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında, daha düşük okuma hızı ve okuduğuna anlama düzeyine sahip oldukları ve daha fazla okuma hataları gerçekleştirdiklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Demir&Özmen, 2020; Douglas, Grimley, Hill, Long, & Tobin, M., 2002; Douglas, Grimley, McLinden, & Watson, L., 2004). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerle yapılan çalışmalarda da zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bilişsel sınırlılıklarından dolayı okuma performanslarının akranlarından daha sınırlı olduğu ortaya koyulmuştur (Schulte vd., 2016; Trexler, 2013; Wei et al., 2011). Az gören ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler dikkate alındığında, birden fazla yetersizliğe sahip olan bu öğrencilerin okuma performansları açısından risklerinin daha yüksek olduğu ve bu öğrenci grubunda etkili okuma müdahalelerine gereksinim duyulduğu belirtilebilir. Tekrarlı okuma, hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencilerin okuma performanslarını artırmaya yönelik bir müdahaledir. Tekrarlı okuma, öğrencinin bir kriter düzeyine ulaşana kadar bir pasajı tekrar okuduğu, temel amacı okuma akıcılığını artırmak olmakla beraber okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerisine yönelik de olumlu etkileri olabileceği belirtilen bir okuma müdahalesidir (Samuels, 1979). Alanyazında, tekrarlı okumanın az gören (Çakır & Özdemir, 2015, Koenig & Layton, 1998) ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş (Orçan & Özmen, 2012) öğrencilerin okuma akıcılığını artırdığına ilişkin bulgulara ulaşılmaktadır. Farklı araştırmacılarca okuma akıcılığı üzerine etkililiği ortaya koyulan tekrarlı okumanın az gören ve zihinsel engelin birlikte görüldüğü öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisinin araştırılmasının alanyazın ve uygulamaya katkıda bulunması hedeflenmektedir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı tekrarlı okuma müdahalesinin az gören ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuma hataları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Değişen ölçütler modeli bir müdahalenin etkililiğinin belirlenmesi için yararlanılan tek denekli araştırma desenlerindendir (Tekin, 2000). Değişen ölçütler modeli bireyin halihazırda sergilediği davranışın bir boyutunu (okuma hızı, okuma hataları vb.) manipüle etmek için kademeli ölçütler koyulmasını temel alır (Cooper ve diğerleri 2007).

Araştırmaya, Gaziantep ilinde öğrenim görmekte olan az gören ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 4 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde bazı ön koşullar belirlenmiştir. Bu ön koşullar: görme yetersizliği ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliğin bir arada olduğu birden fazla yetersizlikten etkilenmiş olma durumu (tıbbi ve eğitsel değerlendirme raporları temel alınarak), birincil okuma-yazma aracı olarak gören yazı kullanıyor olması, okumada çözümleme becerisine sahip olması, görme ve zihinsel yetersizlik dışında herhangi bir yetersizliğinin olmaması, akıcılık ve okuma hataları alanlarında güçlükleri olması ve araştırmaya katılıma gönüllü olmadır. Ön koşullara sahip üçüncü sınıfa devam eden üç erkek ve bir kız öğrenci araştırmada yer almıştır. *Ebeveyn ve Katılımcı Onam Formları* ailelerden ve öğrencilerden edinilmiştir. Öğrencilerin, yetersizliklerine ve okuma becerilerine ilişkin bilgiler Öğretmen Görüşme Formu ile sınıf öğretmenlerinden ve Aile Görüşme Formu ile ailelerden alınmıştır. Ayrıca, öğrencilerin tıbbı ve eğitsel raporları okul idaresinin ve ebeveynlerin izni ile araştırmacı tarafından incelenmiştir. Aile ve öğretmen raporları da dikkate alınarak 3. Sınıf düzeyindeki Türkçe kitaplarından alınmış öykü tipi metinler üzerinden öğrencinin gereksinim

duyduğu punto büyüklüğü, satır aralığı ve ışıklandırma gibi az gören öğrencilere yönelik uyarlamalar her bir öğrenci için ayrı ayrı değerlendirilerek okuma etkinliği için optimum şartlar bireysel gereksinimlere göre sağlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni tekrarlı okuma müdahalesi, bağımlı değişkenleri ise okuma hızı ve okuma hata düzeyidir. Okuma hızı verisi öğrencilerin dakikada doğru olarak okuduğu ortalama kelime sayısı ile, okuma hataları ise dakikada ortalama olarak yanlış okunan/atlanan/tamamlanamayan kelime sayısı şeklinde hesaplanmıştır. Hesaplamaların yapılması için araştırmacı tarafından geliştirilen Okuma Hızı Belirleme Formu ve Okuma Hatası Belirleme Formu kullanılmıştır. Tekrarlı okuma müdahalesi kapsamında öğrencilerin, araştırma sürecine alışması için başlama düzeyi öncesi uygulama yapılmış ancak veriler hesaplanmamıştır. Sonrasında başlama düzeyi verileri alındıktan sonra müdahale aşamasına geçilmiştir. Müdahale sürecinde haftalık periyodlarla öğrencinin sınıf içi okuma performansı öğretmen yardımı ile kaydedilerek genelleme verileri tutulmuştur. Müdahale sürecinin sonunda izlerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri, sınıf öğretmenleri ve katılımcılardan görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada, başlangıç düzeyi öncesi, başlangıç düzeyi, müdahale süreci ve izlerlik verileri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından öykü türü metinler üzerinden toplanmıştır. Genelleme verileri Türkçe dersinde sınıf öğretmeni tarafından derste kullanılan ders kitabı üzerinden toplanmış olup, araştırmacı tarafından ilgili hesaplamalar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, tekrarlı okuma müdahale programının, az gören ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş dört öğrencinin de okuma hızı üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Tekrarlı okuma müdahale programının okuma hata düzeyi etkisine yönelik ise farklılaşan sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenci I'in okuma hata düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde tekrarlı okuma müdahale programının öğrencilerin okuma hata düzeylerini tekrarlı okuma uygulamalarında azaldığı bulunmuştur. Öğrenci II, III ve IV'ün okuma hatalarına ilişkin verileri incelendiğinde okuma hata düzeylerinin düşüş trendine girdiği oturumlar bulunmakla beraber sistematik bir azalma izlenmemiştir. Bu noktada tekrarlı okuma müdahale programının az gören ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızı üzerinde olumlu etkisi açık bir şekilde ortaya koyulmakla beraber okuma hatalarında benzer güçlü bir sonuç elde edilmemiştir. Bu araştırma bulguları doğrultusunda tekrarlı okuma müdahale programının az gören ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında etkili bir müdahale olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma akıcılığı, okuma hataları, tekrarlı okuma, görme yetersizliği, zihin yetersizliği.

Kaynakça

American Optometric Association (1997) Optometric Clinical Practice Guideline Care of the Patient With Low Vision. St Louis, MO: American Optometric Association. https://eclass.uniwa.gr/modules/document/file.php/MSCITO106/low%20vision%20aoa%20guide.pdf adresinden erişilmiştir.

Chall, J.S. (1996). *Stages of reading development(2nd ed.).* Orlando,FL: Harcourt Brace.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.

Çakır, Ş. & Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(01), 75-97.

Demir, F. E. & Özmen, E. R. (2020). Az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarının karşılaştırılması. *VIIth International Eurasian Educational Research Congress,* Eskişehir.

Douglas, G., Grimley, M., McLinden, M., & Watson, L. (2004). Reading errors made by children with low vision. *Ophthalmic and physiological optics*, *24*(4), 319-322.

Douglas, G., Grimley, M., Hill, E., Long, R., & Tobin, M. (2002). The use of the NARA for assessing the reading ability of children with low vision. *British Journal of Visual Impairment*, *20*(2), 68-75.

Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read wordsby sight. *Journal of Research in Reading, 18,* 116–125.

Layton, C. A., & Koenig, A. J. (1998). Increasing reading fluency in elementary students with low vision through repeated readings. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *92*(5), 276-292.

Omar, R., & Mohammed, Z. (2005). Relationship between vision and reading performance among low vision students. *International Congress Series, 1282*, 679–683.

Orçan, M. & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *13*(01), 41-54.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, *41*, 756–760.

Schulte A. C., Stevens J.J., Elliott S.N., vd. (2016) Achievement gaps for students with disabilities: stable, widening, or narrowing on a state-wide reading comprehension test? *Journal of Educational Psychology 108*(7), 925–942.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(04), 1-12.

Trexler EL (2013) Categorical differences in statewide standardized testing scores of students with disabilities. Unpublished doctoral thesis, Keiser University, Fort Lauderdale, USA.

Wei X, Blackorby J, & Schiller E (2011) Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, *78*(1), 89–106.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Geçici Koruma Altındaki Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

Fatih Emrah Demir

Gaziantep Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2010 yılında Tunus'ta başlayan halk ayaklanmaları Orta Doğu ve Kuzey Afrika'daki birçok ülkedeki siyasi ve toplumsal iklimi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiştir. Suriye Arap Cumhuriyeti de etkilenen bu devletlerden birisidir (Paksoy, Paksoy, & Alancıoğlu, 2013). Ülkedeki iç savaştan dolayı milyonlarca Suriyeli Türkiye başta olmak üzere sınır ülkelere sığınmışlardır (Orhan, 2014). 21 Nisan 2022 tarihli Göç İdaresi raporuna göre Türkiye'de geçici koruma altında 3 milyon 762 bin 385 Suriyeli birey bulunmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Yaklaşık on seneden beri ülkemizde yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli bireyler içerisinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar da bulunmaktadır.1982 Anayasa'sının eğitim alma hakkı ile ilgili 42. maddesi ve uluslararası anlaşmalar dikkate alındığında, geçici koruma altındaki özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasının yasal temelleri olduğu belirtilebilir. Bu noktada, geçici koruma altındaki Suriyeli özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygun ve etkili özel eğitim hizmetlerinin sunulması kritik düzeyde önemlidir. Lâkin, özel gereksinim ve göç iki farklı dezavantaj oluşturan durumlardır. Özellikle savaştan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenerek göç eden özel gereksinimli bireylerin kendilerine özel durumları bulunmaktadır. Alanyazında, özel gereksinimli sığınmacıların kendi toplumlarında ve sığındıkları toplumlarda ayrımcılıkla karşılaşabildikleri belirtilmiştir (Alsancak & Kutlu, 2020). Bu kapsamda, özel gereksinimli geçici koruma altındaki bireylere özel eğitim hizmetlerini sunan özel eğitim öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik hem etkili eğitim hizmetlerini sunma hem de topluma entegrasyonlarına destek olma gibi doğal rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin, planlama, öğretim ve öğrenci ilerlemelerini izleme gibi sorumlulukları da dikkate alındığında (Katsafanas, 2007), Suriyeli özel gereksinimli öğrencilerin eğitim yaşamlarındaki önemleri açıkça belirtilebilir. Ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de geçici koruma altındaki tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik farklı öğretmen grupları ile yapılan araştırmalara ulaşılmıştır (Aykırı, 2017; Bulut, Soysal, & Gülçiçek, 2018, Ergen & Şahin, 2019; Jafari, Tonğa, & Kışla, 2018; Kiremit, Akpınar, & Gülçiçek, 2018). Bu araştırmalar incelendiğinde, göçün öğrenciler ve eğitim sistemi etkilerine, yaşanılan sınırlılıklara, öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ortaya koyulmaktadır. Yapılan araştırmalar ağırlıklı olarak tipik gelişim gösteren Suriyeli öğrencilere odaklanmaktadır. Özel gereksinimli geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği alanyazın ise oldukça sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı göç ve özel gereksinim gibi iki dezavantaj kategorisinden etkilenmiş öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde özel eğitim hizmetlerini aldıkları özel eğitim öğretmenlerinin Suriyeli özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Suriyeli özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında en önde bulunan meslek gruplarından olan özel eğitim öğretmenlerinin bu alandaki görüşlerini incelemekle; uygulamada var olan güçlü ve zayıf yanların ortaya koyulması ve bulgular doğrultusunda uygulamadaki olası sınırlılıkların belirlenerek düzenlenmesine yönelik çalışmalara bilimsel zemin oluşturmak amaçlanmıştır. Bu araştırma ile ayrıca hem yerel hem de uluslararası alanyazına göç, özel gereksinim ve özel eğitim alanlarında katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Gaziantep ilinde en az 6 aydır özel gereksinimli geçici koruma altında Suriyeli öğrencisi olan 5 özel eğitim öğretmenidir. Özel gereksinimli Suriyeli öğrenciler hakkında bilgilerin elde edilmesi için ise Özel Gereksinimli Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerle görüşülmeden önce katılımcılara araştırmanın içeriği ve amacını da içeren "Katılımcı Onam Formu" sunulmuş ve gönüllü olan öğretmenlerle görüşmeler birebir gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, 3 öğretmen ile yüz yüze

görüşme gerçekleştirilirken, 2 öğretmen ile, öğretmenlerin talepleri doğrultusunda Skype® üzerinden birebir sesli görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sonra ses kayıtları çözümlenmiş ve yazıya aktarılmıştır. Transkripte edilmiş görüşmeler üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere eğitim hizmetleri sunma sürecinde karşılaştıkları sorunların, dil ve iletişim, öğretimin desenlenmesi, ebeveyn katılımı, bilgi ve uygulama eksikliği ile kültürel farklılıklar alanlarında olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda ayrıca, katılımcıların görüşleri doğrultusunda özel gereksinimli Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin dil ve iletişim, sınıfa ve okula entegrasyon, okula devam ve akademik görevleri yerine getirme alanlarında olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, katılımcıların özel gereksinimli Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşleri de ortaya koyulmuştur. Bu araştırma ile Türkiye'de yaşayan özel gereksinimli Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinde var olan sınırlılıkların ortaya koyulması ile ileri uygulamalara ve araştırmalara bilimsel bir temel oluşturmak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geçici koruma statüsü, Suriyeli öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, özel eğitim öğretmenleri.

Kaynakça

Alsancak, F., & Kutlu, İ. (2020). Çifte mağduriyetin özneleri olarak engelli mültecilere ilişkin bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *15*(2), 590-598.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, *2*(1), 44-56.

Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin türkçe öğretmeni olmak: suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(2), 1210-1238.

Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(44), 377-405.

Göç İdaresi Başkanlığı, (2022). Yıllara göre Türkiye'deki Suriyeli sayısı. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/#:~:text=T%C3%BCrkiye'de%20kay%C4%B1t%20alt%C4%B1na%20al%C4%B1nm%C4%B1%C5%9F,762%20bin%20385%20ki%C5%9Fi%20oldu. adresinden erişilmiştir.

Jafari, K. K., Tonğa, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, *2*(2), 134-146.

Katsafanas, J. D. (2007) *The Roles and Responsibilities of Special Education Teachers.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.

Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(6), 2139-2149.

Orhan, O. (2014). Suriye iç savaşı ve Ortadoğu'da güvenlik. *Ortadoğu Analiz, 6*(63) 36-39.

Paksoy, S., Paksoy, H. M., & Alancıoğlu, E. (2013). Küreselleşmenin sosyo-politik etkileri: Arap bahari. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(46), 2-15.

Görme Engeline Ek Engelleri Olan Küçük Çocuklara Sahip Aileler İçin Erken Müdahale Hizmetleri

Emine Ayyıldız
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Yeşim Güleç Aslan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Erken müdahale hizmetleri, özel gereksinimli küçük çocuklar ve aileleri için olmazsa olmazdır. Özel gereksinimli küçük bir çocuk birden fazla engel veya gelişimsel sorun yaşadığında ise bu süreç gerek çocuklar gerek aileler gerekse alanda çalışan uzmanlar için daha da zorlaşmaktadır. Görme duyusunda ciddi kayıplar yaşayan bireylerin yaklaşık yarısının ek engel, gelişimsel ve/veya sağlık sorunları yaşadıkları bilinmektedir. Bu şekilde dünyaya gelen veya yaşamın ilk yıllarında çeşitli nedenlerle bu duruma sahip olan küçük çocuklar ve ailelerinin erken müdahale hizmetlerinden yararlanması noktasında tüm dünyada çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümü bağlamında, bu çocuklara, ailelerine ve alan uzmanlarına destek sunmak için çeşitli çalışmalar yapılagelmektedir. Paydaşlarını altı ülkeden on kuruluşun oluşturduğu, Erasmus + Programı KA 2 (Ana Eylem 2) tarafından desteklenen ErISFaVIA (Görme Engeline Ek Engelleri Olan Çocuklara Sahip Aileler İçin Erken Müdahale Hizmetleri) Projesi'nde, görme engeline ek engelleri olan 0-6 yaş arasındaki çocuklar ve aileleri için erken müdahale ve eğitim hizmetleriyle ilgili bilgi ve deneyimleri birleştirmek amacıyla çeşitli üniversitelerden araştırmacılarla, özel eğitim okulları ve erken müdahale merkezlerindeki uygulayıcılar görev yapmaktadır. Proje, Eylül 2019'da başlamış olup, Eylül 2022'de sona erecektir. Projede Türkiye adına iki kurum partner olarak görev yapmaktadır.

Yöntem

Proje kapsamında, diğer partner ülkeler, ülkelerindeki hali hazırdaki okullar ve erken müdahale merkezlerinde verdikleri hizmetlere devam ederken, ülkemizde bu çocuklar ve aileleri için sistematik erken müdahale hizmetleri olmadığından, pandemi dönemi öncesinde başlayan yüz yüze ve pandemiyle birlikte çevrimiçi olarak verilen, sonrasında da ev ziyaretleriyle devam eden erken müdahale hizmetlerini alan ailelerden çeşitli nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu sözlü sunumda, ErISFaVIA projesinin genel amaçlarından, projenin şu an geldiği noktada üretilmiş olan ve proje bitiminde herkesin erişimine açık kaynaklar haline gelecek olan somut çıktılarından ve ülkemiz adına projede görevli olan iki partner kurumun projede çalışırken katettikleri gelişmelerle diğer partner ülkelerle yapılan istişarelerde ortaya çıkan yeni fikirlerden söz edilecektir. Ayrıca proje kapsamında, ülkemizde gerçekleştirilen erken müdahale hizmetlerinin ilk sonuçlarına da yer verilecek, yine proje kapsamında Türkiye'nin sorumluluğunda olan son iş paketi olan Fikri Çıktı 8-Politika Önerileri ve Yönergeleri Raporu'na ilişkin bilgiler sunulacaktır. Son olarak, projenin şu anki çıktıları alanyazınla ilişkili olarak değerlendirilip, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve aileleri, erken müdahale hizmetleri, politika önerileri, Erasmus+ projesi

Kaynakça

Ayyıldız, E. (2007). Çok engelli çocuklarda erken müdahale. *Sapiens: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi, 3*(10), 50-52. https://www.ruzgarterapi.com/wp-content/uploads/PDF/sapiens-sayi-10.pdf#page=47.

Bakkaloğlu, H. (2016). Erken çocukluk özel eğitimi. *Öğretmen Dünyası, 439,* 21-26. https://www.researchgate.net/profile/Hatice-Bakkaloglu/publication/309194531_Erken_cocukluk_ozel_egitimi/links/580493e008 ae1c5148d0a47a /Erken-cocukluk-oezel-egitimi.pdf.

Early Intervention Services for Families with Children with Vision Impairment and Additional Disabilities. (2020). *Home.* http://erisfavia.sed.uth.gr/index.php/

Horn, E. M., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn?. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 241-248. https://doi.org/10.1177/0271121411426487.

Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(2), 71-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000098.

Skeels, H. M., & Dye, H. B. (1939). A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children. *Proceedings. American Association on Mental Deficiency, 44*(1), 114-136.

Bilgisayar Tabanlı Otomatik Değerlendirme Yapabilen Yaratıcılık Testinin Geliştirilmesi

Zehra Topal Altındiş — İstanbul Üniversitesi

Esra Kanlı — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde, farklı disiplinlerden birçok bilim adamının Latince "*creare*" "*yapma"* ya da "*üretmek*" anlamına gelen yaratıcılığı tanımlamaya çalıştıkları bilinmekle birlikte, genel ve alana özgü yaratıcılık tartışmalarının alanı oldukça meşgul ettiği ifade edilebilir. Yaratıcılığın hangi açıdan ele alınıp tanımlandığı onun nasıl değerlendirilip ölçüleceğini de belirlemektedir. Yaratıcılık, ilahi ve mistik kaynaklar odağında tanımlanırken daha sonra 4P (kişi, ürün, süreç ve çevre) kapsamında ele alınıp tanımlanmaya ve bu bağlam çerçevesinde değerlendirilmeye başlanmıştır.

Yaratıcılığın değerlendirilmesi ile ilgili alanyazında farklı görüşler ve bu görüşler kapsamında da farklı bulgular yer almaktadır. Çoğu yaratıcılık değerlendirmesinde ortak olan iki zorluk, öznellik (değerlendiriciler neyin yaratıcı olduğu konusunda her zaman fikir birliğine var(a)mazlar) ve işgücü maliyetidir (değerlendiricilerin genellikle önlerine gelen binlerce yanıtı elle puanlaması gerekir), bunların her ikisi de yaratıcılığın güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirilmesi için tehdit oluşturmaktadır. Araştırmacılar, bu sorunları ele almak için, yaratıcılığın değerlendirilmesini otomatikleştirilip daha hızlı ve nitelikli bir şekilde ölçümün yapılıp yapılamayacağını anlamak için yeni araştırmalar yapmışlardır. Araştırma sonuçlarından elde edilen ön kanıtlar, anlamsal (semantik) mesafeye dayalı bu tür araçların güvenilir ve geçerli yaratıcılık endeksleri sağlayabileceğini göstermektedir.

Mevcut araştırmada, yaratıcılığın otomatik olarak değerlendirilmesi için geliştirilen açık kaynaklı bir platform kullanılarak fikirlerin yaratıcılık potansiyellerini hızlı ve objektif olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini test etmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma, kağıt-kalem testlerinden bağımsız olarak objektif puanlama yapabilen bir ölçme aracı (test) geliştirme çalışmasıdır. Söz konusu araştırmanın problem durumu, "ilkokul öğrencilerinin dilsel/sözel yaratıcılık potansiyelini bilgisayar tabanlı otomatik hesaplama yapan bir araç ile ölçmek mümkün müdür?" olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle, araştırmanın yerel alanyazında dilsel/sözel yaratıcılığın otomatik değerlendirme yapabilen bilgisayar tabanlı bir ölçme aracı kullanılarak değerlendirilmesi üzerine yapılmış öncül çalışmalardan biri olması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırma kağıt-kalem testlerinden bağımsız olarak objektif puanlama yapabilen bir ölçme aracı (test) geliştirme çalışması olduğundan kullanılan metodolojik yöntemin yerel alanyazın için özgün olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda kavramsal yapının kuramsal temele oturtularak var olan durumun ortaya konulmasında betimsel yöntemin tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir durumu var olduğu şekliyle incelemeye olanak sunan bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırma kapsamında ulaşılan katılımcılar, gönüllülük esası çerçevesinde araştırmaya katılmışlardır. Çalışma grubu üçüncü ve dördüncü sınıfa giden 250 öğrenci (üstün & normal zekalı) olup uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların evrenden yansız yolla seçilmesi zor olduğu için ve söz konusu yönteminin daha ekonomik olması nedeniyle uygun/amaçlı örneklemeye başvurulmuştur. Diğer bir ifadeyle söz konusu çalışmada geliştirilen otomatik değerlendirme yapabilen yaratıcılık testinin hem normal zekâ düzeyinde hem de üstün potansiyelli olduğu MEB tarafından tanılanmış olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanacak olması nedeniyle bu sınıf düzeyindeki öğrencilere ulaşmada uygun/amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada ölçülecek verilerin toplanmasını sağlayacak veri toplama araçları "Demografik Bilgi Formu" ve "Dilsel/Sözel Yaratıcılık Testi" olmak üzere iki adettir ve her ikisi de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Demografik bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve dilsel/sözel becerilere yönelik kişisel görüşlerine dair çeşitli bilgiler yer almaktadır. Söz konusu anket soruları dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir diğer araç olan bilgisayar tabanlı otomatik hesaplama yapabilen Dilsel/sözel Yaratıcılık Testinde ise, öğrencilerden birbirinden ilgisiz/alakasız on nesne/eşya ismini beş dakika içinde yazmaları istenmiştir. Bu uygulamadaki amaç katılımcıların zihinlerinde oluşacak ortak çağrışımları engellerken uzak çağrışımlar oluşturmaya fırsat vermektir. Diğer bir ifadeyle ilişkisiz kelimeleri listeleyebilme becerilerinin sözel yaratıcılık potansiyelini güvenilir bir şekilde yansıtacağı

öngörülmektedir. Buradan hareketle çalışmanın kuramsal temelleri Mednick' in (1962) Çağrışımsal Yaratıcılık Teorisine dayanmaktadır. Çünkü Mednick' in yaratıcı olduğunu iddia etti fikirler, çağrışımsal hiyerarşilerdeki bireysel farklılıklardan veya anlamsal bilginin altında yatan yapıdan kaynaklanır. Söz konusu bu yaklaşım araştırmanın amacıyla örtüşmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerin yazmış olduğu on farklı kelime/sözcük arasındaki anlamsal (semantik) mesafe Word2vec olarak adlandırılan açık kaynak kodlu bir doğal dil işleme tekniği kullanılarak hesaplanacaktır. Analiz sonunda elde edilen bulgular yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ele alınan ölçme aracı istenilen özelliği her daim aynı şekilde kararlı ve tutarlı bir şekilde ölçüyorsa, o ölçme aracının güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ölçme aracı, amaçlanan özelliği ölçüyor ve amaca hizmet ediyorsa, söz konusu ölçme aracının geçerliğinden bahsedilebilir. Ölçme aracı kolay uygulanabiliyor ve puanlanabiliyorsa, ayrıca zaman ve ekonomik olarak uygunsa o ölçme aracının kullanışlı olduğu söylenebilir. Araştırmanın beklenen sonuçları arasında söz konusu ölçme aracının güvenilir, geçerli ve kullanışlı bir araç olması yer almaktadır. Bu bağlamda söz konusu bilgisayar tabanlı otomatik değerlendirme yapabilen yaratıcılık testinin özel yetenekli olan ve olmayan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcılık potansiyellerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olması beklenmektedir. Söz konusu ölçme aracıyla birlikte öğrencilerin dilsel/sözel yaratıcılık potansiyellerinin değerlendirmesinin daha hızlı ve ekonomik bir şekilde yapılması öngörülmektedir. Araştırmanın beklenen sonuçlarından bir diğeri de, dilsel/sözel becerilerin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak/geliştirilecek eğitim programının etkililiğini kolay uygulanabilen ve değerlendirilebilen ekonomik bir ölçme aracıyla pratik bir şekilde yapılabilecek olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, otomatik değerlendirme, bilgisayar tabanlı değerlendirme, dilsel yaratıcılık, yaratıcılığın değerlendirilmesi

Kaynakça

Beaty, R. E., & Silvia, P. J. (2013). Metaphorically speaking: cognitive abilities and the production of figurative language. Memory & Cognition, 41(2), 255-267.

Dikici, A., Özdemir, G., & Clark, D. B. (2018). The relationship between demographic variables and scientific creativity: mediating and moderating roles of scientific process skills. Research in Science Education, 1-25.

Foltz, P. W., Kintsch, W., & Landauer, T. K. (1998). The measurement of textual coherence with latent semantic analysis. Discourse processes, 25(2-3), 285-307.

Gay, W. (1980). Analogy and Metaphor. Two models of Linguistic Creativity. Philosophy and Social Criticism, 7 (3/4), 299-317.

Kenett, Y. N. (2018). Going the extra creative mile: The role of semantic distance in creativity—Theory, research, and measurement.

Kenett, Y. N. (2019). What can quantitative measures of semantic distance tell us about creativity?. Current Opinion in Behavioral Sciences, 27, 11-16.

Kenett, Y.N., Kraemer, D.J.M., Alfred, K.L., Colaizzi, G.A., Cortes, R.A., & Green, A.E. (2020). Developing a neurally informed ontology of creativity measurement. Neuro Image, 221, 117166.

Li, Y., Kenett, Y. N., Hu, W., & Beaty, R. E. (2021). Flexible semantic network structure supports the production of creative metaphor. Creativity Research Journal, 1-15.

Liu, C., Ren, Z., Zhuang, K., He, L., Yan, T., Zeng, R., & Qiu, J. (2021). Semantic association ability mediates the relationship between brain structure and human creativity. Neuropsychologia, 151, 107722.

Olson, J. A., Nahas, J., Chmoulevitch, D., Cropper, S. J., & Webb, M. E. (2021). Naming unrelated words predicts creativity. Proceedings of the National Academy of Sciences, 118(25).

Olteţeanu, A. M., & Falomir, Z. (2015). comRAT-C: A computational compound Remote Associates Test solver based on language data and its comparison to human performance. *Pattern Recognition Letters*, 67, 81-90.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Hatice Şengül Erdem

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tüm aile sistemlerini etkileyebilen nöregelişimsel bir bozukluktur. Tipik gelişim gösteren kardeşler de OSB'li kardeşin varlığından etkilenmektedir. Bu etkilerle ilgili alanyazında farklı sonuçlar ortaya konmaktadır. Bazı çalışmalar kardeşlerin OSB'li kardeşten olumsuz etkilendiğini ortaya koyarken (Hasting, 2003), bazı çalışmalarda OSB'li bir kardeşe sahip olmanın tipik gelişim gösteren kardeşler için olumlu bir deneyim olduğu belirtilmektedir (Kaminsky & Dewey, 2002; Verte vd., 2003). Alanyazında kardeşlerle ilgili yürütülen çalışmaların çoğunlukla kardeşlerin uyum özellikleri, psikososyal ve davranışsal özellikler ile ilgili olduğu görülmektedir. OSB'li çocukların kardeşlerinin psikiyatrik ve psikoloijik bir bozukluk veya nöregelişimsel bir yetersizlik gösterme riski ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

OSB, dikkat eksikliği ve hiperaktive bozukluğu (DEHB), zihin yetersizliği, çocukluk çağı duygusal bozuklukları, öğrenme bozukluğu, davranım ve karşıt gelme bozukluğu gibi çocukluk çağı bozuklukları OSB'li çocukların kardeşleri arasında sıklıkla görülebilen bozukluklardır (Jokiranta-Olkoniemi vd., 2016). Özellikle DEHB OSB'li çocukların kardeşlerinin sıklıkla aldığı klinik tanılardan biridir (Pilowsky vd., 2007). Çift yumurta ikizleri ile yürütülen bir çalışmada ikizlerinden birinin OSB tanısı alması durumunda, diğer ikizin DEHB tanısı alma olasılığının %15 olduğu belirtilmektedir (Lichtenstein vd., 2010).

Miller vd. (2018) yürüttükleri çalışmada OSB'li çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların kendilerinden küçük kardeşlerini bebekliklerinden itibaren yaklaşık 10 yıl boyunca boylamsal olarak DEHB açısından incelemişlerdir. Çalışmada OSB'li çocukların kardeşleri yüksek risk grubu, tipik gelişim gösteren çocukların kardeşleri ise düşük risk grubu olarak kategorize edilmiştir. 8-10 yaş civarı ise tanı alma durumları incelenmiş ve 17 kardeş okul çağında DSM-5'e göre DEHB tanısı almıştır. 17 kardeşin 14'ü yüksek risk grubu olan OSB'li çocukların kardeşleri iken 3'ü düşük risk grubunda yer alan kardeşlerdendir. Bu sonuçlara bakılarak OSB'li çocukların kardeşlerinin genetik veya çevresel faktörlere bağlı olarak DEHB özellikleri sergileme açısından risk taşıdıkları veya yatkın oldukları söylenebilir (Jokiranta-Olkoniemi vd., 2016)

Bu çalışmanın amacı OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerini DEHB özellikleri açısından incelemektir. Deney ve kontrol gruplu bir çalışma olarak desenlenen çalışmada 2 araştırma sorusuna yanıt aranacaktır:

1. OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerinin DEHB özellikleri kontrol grubundaki kardeşlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. OSB'li çocukların kız kardeşleri ile erkek kardeşlerinin DEHB özellikleri anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma aynı durumdan iki farklı şekilde etkilenmiş iki farklı grubun tek bir değişken üzerindeki durumunu belirlemeyi amaçladığı için nedensel karşılaştırma çalışması olarak desenlenmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan/ doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırmada veriler demografik formk ve Conners Anababa Dereceleme Ölçeği-48 (CADÖ-48) ile elde edilmiştir.

Demografik form: demografik form anneler, OSB'li çocuklar ve tipik gelişim gösteren araştırmaya dahil edilen kardeşlerle ilgili demografik bilgilere ulaşmak için kullanılmıştır.

Conners Anababa Dereceleme Ölçeği-48 (CADÖ-48): 1978 Yılında Goyette ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçek çocuklarda dikkat eksikliği, hiperaktivite ve davranış problemlerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Dereboy ve arkadaşları tarafından (2007) yürütülmüştür. Ölçeğin normaları normal gelişim gösteren 954 çocuk ile çocuk psikiyatrisi polikliniğinde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, Karşı gelme Bozukluğu ve/veya Davranım Bozukluğu tanılarıyla tedavisi süren 270 çocuğun verilerinden elde edilmiştir. Ölçek,

davranım sorunu, ataklık/hiperaktivite, öğrenme sorunu, kaygı ve psikosomatik olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.67-0.92 arasında ve madde-toplam korelasyonları 0.35 ve üzerindedir. Ölçeğin yapı geçerliği Temel Bileşenler Analizi (TBA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda faktörlerin açıkladıkları varyanslar ve faktör yük değerleri birinci faktör-davranım sorunu için 0.46-0.76, ikinci faktör-ataklık/hiperaktive için 0.59-0.71, üçüncü faktör-öğrenme sorunları için 0.42-0.57, dördüncü faktör-kaygı için 0.40-0.58 ve beşinci faktör-psikosomatik için 0.54-0.75 olarak bulunmuştur (Kaner, Bayraklı, Diken ve Çelik, 2012).

Araştırmada veriler anneler aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almaktadır. Deney grubunu (N=47) oluşturan kardeşlerin kendileri tipik gelişim göstermektedir ve bir OSB'li kardeşi vardır. Kardeşlerin 20sinin cinsiyeti kız iken 27si erkektir. Kardeşlerin yaş ortalaması 9,85 (SS:4,09; ranj: 3.5-20) iken en sık rastlanan yaş 12dir (N=7; %14.9). Deney grubunundaki kardeşlerin annelerinin yaş ortalaması 38,9 (ss:4,74; ranj: 21-49) iken en sık rastlanan yaş 39dur (N=7; %14.9). Anne eğitim düzeyinde ise en büyük grupları üniversite mezunu anneler (N=17; %36,2) ile lise ve ilkokul mezunu anneler (N=12; %25.5) oluşturmaktadır.

Kontrol grubunu (N=46) oluşturan kardeşlerin hem kendileri hem de kardeşleri tipik gelişim göstermektedir. Kardeşlerin 20sinin cinsiyeti kız iken 26si erkektir. Kardeşlerin yaş ortalaması 10 (SS:2,91; ranj: 3-16) iken en sık rastlanan yaş 8dir (N=8; %17.4). Kontrol grubunundaki kardeşlerin annelerinin yaş ortalaması 39,56 (ss:4,52; ranj: 30-52) iken en sık rastlanan yaş 39dur (N=7; %15.2). Anne eğitim düzeyinde ise en büyük grupları üniversite mezunu anneler (N=17; %37) ile ortaokul mezunu anneler (N=9; %19,6) oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunda veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu olan OSB'li çocukların kardeşlerinin DEHB özelliklerinin kontrol grubundaki kardeşlere göre farklılığının anlamlığına ilişkin olarak yapılan analizde ölçeğin alt boyutlarından biri olan ataklık/hiperaktive dışındaki diğer alt boyutlarda iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılılar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların hangi grup lehine olduğu ile ilgili sıra toplamları incelendiğinde ise davranım sorunu, öğrenme sorunu, kaygı ve psikosomatik alt boyutlarında deney grubunun puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine ölçeğin toplam puanının deney grubunda anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuçlardan yola çıkarak OSB'li çocukların kardeşlerinin DEHB özellikleri sergileme açısından daha yüksek risk taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Miller vd., (2018) tarafından yürütülen çalışmanın OSB'li çocukların kardeşlerinin DEHB özellikleri açısından tipik gelişim gösteren çocukların kardeşlerine göre daha yüksek risk taşıdıklarına dair bulgusu mevcut çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan OSB'li çocukların kardeşlerinin DEHB özelliklerinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin yapılan analizde ölçeğin ben alt boyut ve toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p<0.05$). Jokiranta-Olkoniemi vd., (2016) çalışmasının DEHB'i içine alan psikiyatrik veya nörogelişimsel bozukluklar gösterme riskinin OSB'li çocukların kardeşlerinde daha yüksek olduğu fakat cinsiyete göre değişmediği bulgusu araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Tipik Gelişim Gösteren Kardeş

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş. ve Dereboy F. (2007). Conners Kısa Form Öğretmen ve Ana Baba Derecelendirme Ölçeklerinin geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *18*(1), 48-58.

Goyette CH, Conners CK, Ulrich RE ve ark. (1978) Normal data on the revised Conners' parent and teacher rating scales. Journal of Abnorm Child Psychol, 6, 221-236.

Jokiranta-Olkoniemi E, Cheslack-Postava K, Sucksdorff D, et al. (2016). Risk of psychiatric and neurodevelopmental disorders among siblings of probands with autism spectrum disorders. JAMA Psychiatry, 73(6), 622-629. doi:10.1001/jamapsychiatry.2016.0495

Hastings, R. P. (2003). Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 99–104

Kaminsky, L., & Dewey, D. (2002). Psychosocial adjustment in siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(2), 225–232. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00015

Lichtenstein P, Carlström E, Råstam M, Gillberg C, Anckarsäter H. The genetics of autism spectrum disorders and related neuropsychiatric disorders in childhood. Am J Psychiatry. 2010;167(11):1357-1363

Miller, M., Musser, E. D., Young, G. S., Olson, B., Steiner, R. D., & Nigg, J. T. (2019). Sibling recurrence risk and cross-aggregation of attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum Disorder. *JAMA Pediatrics, 173*(2), 147–152. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.4076

Miller, M., Iosif, A. M., Young, G. S., Hill, M. M., & Ozonoff, S. (2018). Early detection of ADHD: Insights from infant siblings of children with autism. *Journal of clinical child and adolescent psychology : The official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 47*(5), 737–744. https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1220314

Pilowsky, T., Yirmiya, N., Gross-Tsur, V., & Shalev, R. S. (2007). Neuropsychological functioning of siblings of children with autism, siblings of children with developmental language delay, and siblings of children with mental retardation of unknown genetic etiology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(3), 537–552. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0185-z

Verte´, S., Roeyers, H., & Buysse, A. (2003). Behavioural problems, social competence, and self-concept in siblings of children with autism. *Child: Care, Health, and Development, 29*, 193–205.

Destek Eğitim Odasında Görev Yapan Öğretmenlere Sunulan Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği

Yaren Önal — MEB

Özge Boşnak — Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim kurumlarının tür ve kademesi fark etmeksizin normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal iletişim içerisinde eğitim planındaki amaçlarından en yüksek düzeyde faydayı sağlamayı amaç edinmiştir(MEB, 2017) Özel gereksinimli öğrencinin belirlenen eğitim amaçlarına ulaşmasında destek eğitim hizmetlerinin kaynaştırma ortamlarında uygulanması öncelikli şartlardandır. Destek eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimleri karşılanırken bireylere, ailelerine, ders veren öğretmenlerine uzman personeller tarafından sunulan danışmalık hizmeti olarak adlandırılmaktadır(MEB,2018). Destek eğitim hizmetleri üç kategoriye ayrılmış olup a) sınıf içi yardım, b)özel eğitim danışmanlığı, c)destek eğitim odası (DEO) olarak adlandırılabilir (Kargın,2004).DEO hakkında Türkiye'de halihazırda var olan araştırmalar incelendiğinde destek eğitim odalarının var olan durumunu bildiren çalışmalar, paydaşların yaşadıkları sorunlarını ya da görüşlerini bildiren çalışmalar ve DEO sunulan hizmetin niteliğini iyileştirmeye yönelik sunulan öneri çalışmalardır.(Öpengin,2021). Alanyazın taramaları sonucunda Türkiye'de DEO ile ilgili uygulamaya dayalı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu alanda yaşanan sorunların giderilmesine yönelik bir gereksinim olduğu görülmüştür.Bu durumdan yola çıkarak bu araştırmada destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen eğitim programı gerçekleştirilecektir.

Yöntem

Öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak sorunlar tespit edilmiştir. Yüz yüze görüşmeler esnasında öğretmenlerin ayrıca destek eğitim odasında görev yaparken yaşadıkları diğer sorunlar; fiziksel ortamların öğretim yapmak için yetersiz olması, materyallerin eksikliği, yönetmeliklerde anlaşılmayan ya da net olmayan ifadelerden kaynaklanan sorunlar, görevlendirme ile belli bir okul ortamında devamlılık sağlamayamama gibi öğretmen eğitim programı ile çözümlenemeyecek diğer sorunlar saha notları tutularak kayıt edilmiştir. Yaşadıkları problemler betimsel analiz ile analiz edilerek öğretmenlerin öğretimsel olarak en çok destek görmek istedikleri konular ile öğretmen eğitim programı hazırlanacaktır. Öğretmen eğitim programın etkililiği ise öntest-sontest modeline göre analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya başlamadan önce okullardaki destek eğitim odalarının varlığı, destek eğitimden sorumlu öğretmenin bulunması ilk öncelik olmuştur. Bu süreçte hem okullarda destek eğitim odalarının olmadığını, öğretmenlerin destek eğitim odasında görev almak istemedikleri, var olan destek eğitim odasından görevlendirme ile çalışan öğretmenlerin ise sürekli okul değişikliği yaşadıkları bu okul değişikliğininden dolayı öğrenci ile öğretmenin devamlılık sağlamasına izin vermediği bu durumun ise öğrenci ile ilerleme kaydemeden destek eğitime ara verilmesine öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin sağlanamaması anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin tabiri ile destek eğitim odasında görevlendirme ile görev yapan öğretmenlerin 'Joker Öğretmen' olarak çalıştırıldığı nerede eksiklik olursa oraya görevlendirilmelerinin yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sorun olarak gördükleri diğer konular fiziksel koşullar, materyal eksiklikleri,yetersizlik hakkında bilgi eksiklikleri, özel eğitime dair yöntem ve teknik eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler destek eğitim odasına göreve başlamadan bir eğitim geçmeleri gerektiklerine inanmaktalar anacak böyle bir eğitimin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler için farklılaştırılmış/uyarlanmış öğretim ile ilgili bir eğitim verilmesi gerektiğine görüşmeler sonucunda karar kılınmıştır. Öğretmenlerin eğitimden sonra öğrencinin zorluk yaşadığı konularda ne gibi uyarlamalar yapabilcekleri konusunda bilgi düzeylerinin artacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Uygulamaları, Destek Özel Eğitim Hizmeti, Destek Eğitim Odası, Öğretmen Eğitimi

Kaynakça

Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(4), 895-919

Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmeninin rol ve sorumlulukları. Trakya Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 450-463

Öpengin, E. (2021). Investigating stakeholder opinions on a resource room Program for gifted students, Kastamonu Education Journal, 29(2), 334-347.

Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*

Kaplan, Ö. (2019). Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yazçayır, G. (2020). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Sayan, A. (2019). Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Yoluyla Sunulan Video Modelle Öğretimin Etkililiği

Gülcan Kaya **Ceyda Turhan**

MEB Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Aile dışından (yabancı) kişiler tarafından tehdit ve teklifler kullanılarak çocuk kaçırma, yaşamı tehdit eden bir sorundur (Carroll-Rowan & Miltenberger, 1994; Marchand-Martella ve diğerleri, 1996). OSB tanılı olan çocuklar bireysel farklılıklar ve öğrenme özelliklerinin farklılaşması nedeniyle tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla tehdit altındadır (Dixon, Bergstrom, Smith & Tarbox, 2010; Lee, Harrington, Chang & Connors, 2008; Şirin, 2015; Strickland, McAllister, Coles & Osborne, 2007). Bu nedenle OSB tanılı olan çocuklara eğitim programları düzenlenerek güvenlik becerilerinin öğretiminin yapılması gerekmektedir. Ancak günümüze kadar öğretmenler ve ailelerden görüş alınarak gerçekleştirilen araştırmalar, güvenlik becerilerinin öğretiminin ihmal edildiğini göstermektedir (Agran & Krupp, 2010; Agran, Krupp, Spooner & Zakas, 2012; Şirin, 2015; Şirin & Tekin-İftar, 2016). Ayrıca yapılan araştırmalarda ailelerin güvenlik becerilerini önemli bulduğu (Ivey, 2004) fakat güvenlik becerilerinin öğretimi hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Miller, Pavlik, Kim & Rogers, 2016). OSB tanılı bireylere güvenlik becerilerinin sistematik şekilde öğretilmesi gerekliliği araştırmanın ilk gereksinimini oluşturmaktadır.

OSB tanılı bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik sınırlı sayıda da olsa çalışmalar vardır. Ancak bu bireylerle gerçekleştirilen çalışmalar yüz yüze eğitim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim yoluyla güvenlik becerilerinin öğretimini gerçekleştiren uygulama çalışmasına alanyazında rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın oluşturulmasını sağlayan gerekçelerden bir diğeridir.

Yöntem

Araştırmanın katılımcılarını özel eğitim uygulama okuluna devam eden OSB tanılı bireyler, bu bireylerin sınıf öğretmenleri, araştırmacı, videoları seslendiren yetişkin model, gözlemciler ve yabancı kişiler oluşturmuştur. Araştırma özel eğitim uygulama okuluna devam eden 12-18 yaşları arasında OSB tanılı üç erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma öncesinde katılımcıların ailelerine bilgi verilerek araştırma izni alınmış, araştırma okulda gerçekleştirileceğinden dolayı okul müdürüne bilgi verilerek gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada, OSB tanılı bireylere video model uygulamaları kullanılarak, uzaktan eğitim yoluyla yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretiminin etkililiğini incelemek amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada çoklu yoklama modelinin tercih edilmesinin nedeni; güvenlik becerilerinin çalışıldığı oturumlarda katılımcının çok fazla tuzak türüne maruz kalma durumunun onu, bu konuda duyarsızlığa sürükleyebileceğidir. Bu nedenle daha az olumsuz yaşantı sunularak uygulama yapmak amacıyla katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde üç katılımcı ile eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. İlk katılımcının başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmektedir. Diğer katılımcılarla ise ara ara başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmektedir. Birinci katılımcı ile bağımlı değişkende ölçütü karşılar düzeyde performans sergilendiğinde ikinci katılımcı ile başlama düzeyinde kararlı veri elde edilmişse ikinci katılımcı için uygulama aşamasına geçilmektedir. Üçüncü katılımcı için ara ara başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmektedir. İkinci katılımcı ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediğinde aynı süreç üçüncü katılımcı için de gerçekleştirilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Deneysel kontrol; birinci katılımcıdaki performans değişikliğinin sadece bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşmesi, bağımsız değişkenin uygulanmadığı katılımcıların davranışlarında önemli bir değişiklik olmaması ve bu etkinin ard-zamanlı olarak diğer katılımcılarda da yinelenmesiyle sağlanmıştır.

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumları Bursa ilinde MEB'e bağlı bir Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı okulun bireysel eğitim odasında zoom programına katılmıştır. Katılımcılar ise kendi bulundukları sınıfta ve öğretmenleri eşliğinde programa dâhil olmuştur. Katılımcılar, sınıfta zoom programı başlatılarak tabletten/telefondan eğitime katılmışlardır. Genelleme oturumları katılımcıların okullarının içinde veya okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarında; katılımcıların tanımadığı bir kişinin kendisini arabaya bindirmek istemesi, tanımadığı kişinin kendisini bir yere götürmek istemesi ve tanımadığı kişinin kendisine

yiyecek teklif etmesi durumunda ne yapması gerektiğine yönelik uygun davranış gösterme durumu gözlenmiştir. Bu durumlarda okulun bahçesi ve okul girişi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın yoklama evresinde tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Gerçekleştirilen oturumlarda tutarlı yanıt verdiği için uygulama oturumuna geçilmiştir. Emir, uygulama evresindeki birinci uygulama oturumunda %77,7, ikinci, üçüncü ve dördüncü uygulama oturumunda %100 oranında doğru tepki göstermiştir.

Emir ile uygulama oturumları düzenlenirken Berk ile aralıklı yoklama oturumları planlanmaya devam edilmiştir. Berk düzenlenen son üç oturumda tutarlı şekilde performans sergilendiğinden, Berk ile yapılan yoklama oturumlarına son verilerek uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama evresinde ilk oturumda başlama düzeyi evresi ile bir fark görülmemiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü oturumlarda katılımcı sorulan dokuz sorudan sekizine doğru yanıt vererek %88,89 oranında doğru tepki göstermiştir. Beşinci, altıncı ve yedinci uygulama oturumlarında tüm sorulara doğru yanıt vererek %100 ölçütüne ulaşmıştır.

Emir ve Berk ile uygulamaya devam edilirken Ali ile aralıklı olarak başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama evresi ilk iki oturumda katılımcı başlama düzeyi evresinde sergilediğine benzer tepki sergilemiştir. Katılımcı ilk oturumda %33,3, ikinci oturumda %44,4 oranında doğru tepki göstermiştir. Üçüncü oturumda dokuz sorudan beş tanesine doğru yanıt vererek %55,56, dördüncü oturumda dokuz sorudan yedi tanesine doğru yanıt vererek %77,78, beşinci, altıncı ve yedinci oturumda dokuz sorunun tümüne doğru yanıt vererek %100 ölçütüne ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik becerileri, yabancı kişilerden korunma becerileri, otizm spektrum bozukluğu, uzaktan eğitim, video model uygulamaları

Kaynakça

Acar, Ç. (2015). Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması (Doktora tezi). https://www.int-jecse.net/data-cms/articles/20200531105800pm7206.pdf adresinden erişildi.

Agran, M. & Krupp, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45(2), 303–311.

Agran, M., Krupp, M., Spooner, F. & Zakas, T.-L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 37(1), 45–52. doi:10.2511/027494812800903265

Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D. & Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. Journal of Behavioral Education, 13(3), 147–164. doi:10.1023/B:JOBE.0000037626.13530.96

Bergstrom, R., Najdowski, A. C. & Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. Journal of Applied Behavior Analysis, 45(1), 191–195. doi:10.1901/jaba.2012.45-191

Bergstrom, R., Najdowski, A. C. & Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from strangers. Journal of Applied Behavior Analysis, 47(4), 861–865. doi:10.1002/jaba.175

Bigelow, K. M., Huynen, K. B. & Lutzker, J. R. (1993). Using a changing criterion design to teach fire escape to a child with developmental disabilities. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 5(2), 121–128. doi:10.1007/BF0104597

Garcia, D., Dukes, C., Brady, M. P., Scott, J. & Wilson, C. L. (2016). Using modeling and rehearsal to teach fire safety to children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 49(3). doi:10.1002/jaba.331

Genç-Tosun, D. & Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelle öğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(3), 37–49. doi:10.1501/Ozlegt_0000000213

Halisküçük, E. S. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelinin etkililiği (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wBmNpkQC9Nhi90NLW7E7-TQdLkkWLoDvkFmeBHsjOge0gzNq7TRXdnOD-2aCfm_n adresinden erişildi.

Harriage, B., Blair, K.-S. C. & Miltenberger, R. (2016). An evaluation of a parent implemented in situ pedestrian safety

skills intervention for individuals with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 46, 2017–2027. doi:10.1007/s10803-016-2730-8
Hoch, H., Taylor, B. A. & Coello, A. R. (2009). Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. Behavior Analysis in Practice, 2(1), 14–20. doi:10.1007/BF03391733
Holcombe, A., Wolery, M. & Katzenmeyer, J. (1995). Teaching preschoolers to avoid abduction by strangers: Evaluation of maintenance strategies. Journal of Child and Family Studies, 4(2), 177–191. doi:10.1007/BF02234094
Honsberger, T. (2015). Teaching individuals with autism spectrum disorder safe pedestrian skills using video modeling with in situ video prompting (Doctoral Dissertation). https://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau%3A31297/datastream/OBJ/view/Teaching_individuals_with_autism_spectrum_disorder_safe_pedestrian_skills_using_video_modeling_with_in_situ_video_prompting_.pdf adresinden erişildi.

Kenny, M. C., Bennett, K. D., Dougery, J. & Steele, F. (2013). Teaching general safety and body safety training skills to a latino preschool male with autism. Journal of Child and Family Studies, 22, 1092–1102. doi:10.1007/s10826-012-9671-4
Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri içinde (1. bs., ss. 17–44). Ankara: Vize Basın Yayın.

İşitme Engelli Çocukların Eğitime Erişmede Karşılaştıkları Güçlükler Üzerine Derleme Çalışması

Rahme Uygarer
Doğu Akdeniz Üniversitesi

Gönül Akçamete
Yakın Doğu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

"Eğitimin birden fazla anlamı olduğu (Başaran, 1984) bilindiği gibi eğitimin bir davranış değiştirme süreci olduğu da (Arslan, 2009) bilinmektedir. Bu bağlamda her öğrenciye kazandırılması gereken davranışlar söz konusu olup her çocuğun eğitim hakkı vardır (BMÇHDS, madde 28). Her öğrencinin eğitim görmesi önemlidir. Çünkü, eğitim her çocuğun akademik, sosyal ve duygusal gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Dayanıklı ve güçlü bir çocuk olmanın yolu aile dışı bağlamda önemli rol oynayan kurum okuldur (Santrock, 2012). Ayrıca, her çocuğun ayrımcılık göz etmeksizin eğitime erişmesi gerekmektedir. Avrupa Birliği hukukuna bakıldığı zaman; Avrupa Birliği ile İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından 2001 yılında yayımlanan" Avrupa Bilgi Temel Haklar Şartı" Madde 21'de hiçbir çocuğun ayrımcılığa maruz kalmaması gerektiğine vurgu yapar ve "çocuklar açısından önemli olan örneğin cinsiyet, genetik özellikler, dil, engellilik ya da cinsel yönelim gibi diğer zeminlerdeki ayrımcılığı" da yasaklamaktadır. Bireyin engellilik durumu söz konusu olduğu zamanlarda Avrupa Birliği Adalet Divanı, Avrupa Birliği hukukunun 'ilişki dolayısıyla ayrımcılığa' karşı da koruma sağlamaktadır. Burada değinilen durum esasında; koruma altına alınan özelliklere sahip bir kişiyle olan ilişki dolayısıyla ayrımcılığa maruz kalınmasıdır. Buna örnek vermek gerekirse; engelli olan bir çocuğun annesi. Yaşanılan ayrımcılık birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Örneğin; herhangi bir engeli/engelleri olan çocuklar eğitime erişmede sorunlar yaşadığı görülür. Her hangi bir engeli/engelleri olan çocuklar açısından ise Avrupa Sosyal Haklar Komitesi, Avrupa Sosyal Şartı Madde 17 (2)'nin uygulanmasında engeli/engelleri olan ve olmayan çocuklar arasında ayrım gözetilmesinin kabul edilebilir olduğuna değinilmiştir. Bununla beraber, her hangi bir engeli/engelleri olan çocukların ana akım okullara yerleştirilmeleri bir norm olmalı ihtiyacı söz konusudur. Böylece söz konusu çocukların ihtiyaçlarına yanıt verecek düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bu alanlarda hizmet sunan özel eğitim okullar ise istisnai kalması gerekmektedir.

Ayrıca, Avrupa Sosyal Şartı Madde 17 (2)'ye değinilen noktaya bakıldığı zaman uygun özel eğitim okullarına devam eden çocuklara kesinlikle "yeterli eğitim ve öğretim sağlanmalı" gerekmektedir. Böylece bu özel eğitim okullarını bitiren çocuklarla ana akım okulları bitiren çocuklar arasında bir orantısal bir eşitlik sağlanması da gerekir.

Avrupa Birliği hukuku; Çocuk Haklarına dair Sözleşmesi Madde 2'ye bakıldığı zaman, aralarında "çocuklara yönelik ayrımcılığın yasaklandığı zeminler belirtilmiştir. Madde 2'de belirtilen noktalar şöyle demektedir. Bunlar; 1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ebeveynlerinin veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayrım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler. 2. Taraf Devletler, çocuğun ebeveynlerinin, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırıma veya cezaya tâbi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemi alırlar.

Yukarıda belirtilen noktalar göz önünde bulundurularak, söz konusu bu çalışmada işitme engelli çocukların eğitime erişmede karşılaştıkları güçlükler üzerinde yapılan çalışmaları incelenmiştir.

Yöntem

Yapılan bu araştırma bir derleme çalışmasıdır. Araştırma da işitme engelli çocukların eğitime erişmede karşılaştıkları güçlükler üzerinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan tüm çalışmaların literatürünün taranması yapılmıı ve bu konu üzerinden genel bir kanı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için, öncelikle araştırmalar derin bir tarama işlemi uygulanmıştır. Tarama sonucu elde edilen bilgiler meta analiz ile tek bir araştırma başlığı altında derlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak; İşitme engeli; bir çocuğun gelişimini, mevcut olan/ ileride kurmaya ihtiyaç duyacağı iletişimlerini aynı zamanda toplumsallaşmasını etkilendiğinden bu engel grubuna sahip olan bir çocuğun tüm yaşamını etkileyen bir engellilik çeşitlerinden biridir. (Bulut 2003; Konuk, 2006). Toplumun farklı gelişen bireylere yönelik tutumlarını oluşturan dışlanma, ötekileştirme, marjinalleştirme gibi olumsuz tutumlar engelli bireylerde sosyal çatışma ve psikolojik gerilimlere yol açmaktadır (Mengi, 2014). Eğitim hakkından yeteri düzeyde yararlanamayan işitme engelli çocukların karşılaştıkları güçlüklere vurgu yapılması adına derleme çalışması konunun önemi yeniden ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır.

Mengi (2019) yılında yaptığı bir çalışma dikkat çekmiştir. Çalışma üniversite öğrencileri ile tamamlanmıştır. Üniversite öğrenci olarak engelli olarak eğitim gören üniversite öğrencilerin güçlükleri üzerinde durulmuştur. Engel grubu olarak işitme duyusu açısından sorun yaşayan üniversite öğrencilerin sorunları belirtilmiştir. Esas önemli olan hususun [işitme] engelli öğrencilerin öğrenim hayatlarının kolaylaştıracak gerekli fiziksel ve akademik ortamın kendileri için makul uyarlanmaya ihtiyaç duyulmaktadır. [İşitme] engelli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine etkin ve tam katılımları için iç ve dış mekânlar ile eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik gerekli tedbirlerin alınması ve düzenlemelerin yapılması da elzemdir (Mengi, 2019). Mengi (2019) işitme engellilerin yaşadığı sorunlar; gerek öğretim elemanlarının gerekse idari/yönetsel personellerin işaret dilini bilememesi, derslerin işlenişinde bu durumun gözetilmemesi ve okul içerisinde öğrencinin sorunlarını çözüm bulmada güçlük yaşadığı vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: çocuk hakları, eğitime erişim, engelli çocuk, işitme engeli

Kaynakça

Arslan, M. (2009) Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Başaran, I.E. (1984). Eğitime Giriş. Ankara: Gal Yayınevi

Bulut A. (2003) Sosyal Pediatri. In: T. Cantez, RE, Ömeroğlu SU, Baysal F, eds. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri, 52-5

Genç AG, Ertürk BB, Belgin E. (2005) Yenidoğan işitme taraması: Başlangıçtan günümüze, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 48:109-118.

Keilman A, Limberger A, Mann MJ. (2007) Psycological and physical well-being in hearing impaired children, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71(11): 1747-1752.

Konuk D. (2006) Zonguldak il merkezinde 7-11 yaş grubu işitme engeli olan ve olmayan çocukların psikososyal gelişimlerinin karşılaştırılması. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

Mengi, A. (2014). Sosyolojik Boyutlarıyla Otizm. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlamamış Doktora Tezi.

MENGİ, A. (2019). Engelli Öğrencilerin Üniversite Eğitimi Sürecinde Karşılaştığı Güçlükler: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 147-170.

Santrock, J. W. (2012). Life-span development (13th ed.). Jakarta: ID. Erlangga

Sunal Ş., & Çam O. (2005) Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 12(1):11-18.

Web 2.0 Teknolojisi Kullanımının Diskalkuli Tanılı Öğrencilerin Aritmetik Becerilerine Etkisi Üzerine Bir Uygulama

Sena Uçar
Yıldız Teknik Üniversitesi

Hatice Leblebici
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik dersi öğrenme güçlüğünün yaşandığı akademik bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğmaz, 2016). Matematik öğretimi ile matematik okuryazarlık becerilerine sahip, problem çözebilen, akıl yürütme becerilerini kullanabilen, matematik kavramları ve günlük hayat arasında ilişki kurabilen, tahmin etme ve zihinden işlem yapabilme becerisine sahip, araştıran, sorgulayan, bilgi üreten ve sorumluluk alabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Birey bu becerilere sahip olmadığında okulda, günlük hayatında, iş yaşamında, sosyal ilişkilerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir (Doğmaz, 2016). Diskalkuli olarak tanımlanan bu bireylerin yaşadıkları güçlükler ömür boyu sürmektedir (Doğmaz, 2016). Diskalkuli, matematik ve aritmetik becerilerinde yaşanan güçlük şeklinde tanımlanmaktadır (APA, 2013; Geary ve Hoard, 2001; Koontz ve Berch 1996). Sayıları ve matematiksel sembolleri karıştırma, sayıları ters yazma, çarpım tablosunu öğrenememe, sayıları eksik veya fazla yazma, ritmik saymada zorluk yaşama, örüntüleri ayırt edememe, temel matematik işlemlerini çözememe, dört işlem gerektiren problemleri çözememe, saatleri öğrenememe, işlemlerde sağ yerine soldan başlama gibi özellikler diskalkulide en sık yaşanan sorunlardır (Özçivit- Asrufoğlu ve Fidan, 2016; APA, 2013; Geary ve Hoard, 2001). Genellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedir ve yetersiz destekten dolayı çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar (Seo ve Bryant, 2009). Öğretmenler ise genel eğitim sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yeterli zaman ayıramamakta ve bu öğrencilere gerekli eğitim desteğini sağlamakta zorlanmaktadırlar (Seo ve Bryant, 2009). Alanyazında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulandığı görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Taner, 2007). Öğretmenlerin ve eğitimcilerin uygulayacağı yöntem, teknik ve strateji ne olursa olsun eğitim desteği sürecinde teknolojiye yer vermek eğitim sürecini hızlandıracak ve öğrencinin becerilerine olumlu katkılar yapacaktır (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Teknolojinin hızla gelişmesine bağlı olarak önem kazanan ve insanların günlük hayatında sıkça yer alan Web 2.0 teknolojisi eğitsel bir öneme de sahiptir. Eğitimde önemli bir araç haline gelen Web 2.0 teknolojisi bilginin paylaşılması ve değişen şartlara göre bilginin yapılandırılmasında önemli bir görev üstlenmektedir. Web 2.0 teknolojisinin eğitimde kullanılmasıyla işbirlikçi öğrenmeyi ve paylaşmayı destekleyen yüksek etkileşimli bir öğrenme-öğretme ortamı hedeflenmektedir. Web 2.0 teknolojisi içerdiği çeşitli uygulamalarla da zengin bir öğrenme yaşantısı imkânı sunmaktadır. Web 2.0 teknolojisi kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen, bilgiyi paylaşabilen ve etkili kullanabilen, teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip bireylerin yetişmesine olumlu katkılar sağlayacaktır (Aşıksoy, 2018; Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Alanyazın incelendiğinde genellikle öğrenme güçlüğünün genel bir başlık olarak ele alındığı, diskalkuli üzerinde yeterince çalışılmadığı ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde Web 2.0 teknolojisine yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca tarama çalışmaların yoğunlukta olduğu, öğretimsel müdahale içeren araştırmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Güngörmüş- Özkardeş (2013) öğrenme güçlüğü alanında incelediği 69 çalışmadan 55' inin tarama araştırması olduğunu tespit etmiştir. Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin azaltılması gerektiğinden öğrenciler üzerinde yapılan öğretimsel müdahale içeren ve özellikle teknoloji kullanılan araştırmalara daha çok ihtiyaç vardır. Bu türdeki araştırmalar öğretmenlere ve eğitimcilere yol gösterecektir. Yapılan araştırmaların çoğunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgilerin eksik, hatalı ve yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Özkubat ve ark., 2021; Çoğaltay ve Çetin, 2020; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Diskalkuli alanında yapılan çalışmalara da çok az rastlanmıştır. Alanyazına yönelik yapılan birçok meta-sentez çalışmasında daha çok okuma ve yazma becerilerine odaklanıldığı ve diskalkuli alanında yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir (Doğan ve Delialioğlu, 2020; Gersten ve ark., 2009; Jitendra ve ark., 2007). Bu noktada araştırmanın amacı Web 2.0 teknolojisi kullanımının diskalkuli tanılı (matematik öğrenme güçlüğü) öğrencilerin aritmetik becerilerine etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli ABA yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Tek denekli desen uygulamanın sadece bir veya çok az sayıdaki denek üzerindeki etkililiğini ölçmek için yapılan ve yarı deneysel bir

araştırma türü olan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2021). Yarı deneysel araştırmalar seçkisiz atamanın mümkün olmadığı durumlarda kullanılır (Satılmış, 2021). Seçkisiz atama olmadığından tek denekli desen yarı deneysel bir araştırma türü olarak kabul edilir (Satılmış, 2021). Bu araştırmada seçkisiz atama olmadan çok az sayıda denek ile çalışılacağından tek denekli ABA yarı deneysel desen seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma gurubunu İstanbul ilinde farklı devlet okullarında öğrenim gören diskalkuli tanılı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden olan dört öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu olasılığa dayalı olmayan örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklem problemle ilgili önceden belirlenmiş ölçütlere göre oluşturulmakta ve bu yöntem çalışmalar yürütülürken nitelikli veriler sunmaktadır (Satılmış, 2021).

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci tanıma formu, matematik başarı testi, kazanım testleri ve gözlem formu ile toplanmıştır. Öğrenci tanıma formu, öğrencinin öyküsünü almak amacıyla hazırlanmıştır. Matematik başarı testi 2018 Matematik Öğretim Programı ilkokul 2. sınıf düzeyinden seçilen altı kazanımı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Başarı testi; "sayma becerileri testi, basamak değeri testi, toplama işlemi testi ve çıkarma işlemi testi" olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Eğitim süresince tekrarlı performans ölçümleri yapmak amacıyla kazanım testleri geliştirilmiştir. Seçilen kazanımlara yönelik dört adet kazanım testi hazırlanmıştır. Gözlem formu ise diskalkuli tanılı öğrencilerin gelişimini ve yeterliliklerini izlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrenci tanıma formu ve matematik başarı testi uygulanmıştır. Matematik başarı testi ön test olarak uygulanmış olup öğrencinin cevaplama süreleri ve doğru cevap yüzdeleri kaydedilmiştir. İkinci aşamada diskalkuli tanılı öğrencilere Web 2.0 teknolojisi ile bireysel eğitim verilmiştir. Eğitim altı hafta boyunca her gün bir ders saati olmak üzere toplamda 30 ders saati şeklinde sürmüştür. Web 2.0 teknolojisinden Animaker, Voki, Wordwall, Quizlet, Ict Games ve Mathplayground uygulamaları kullanılmıştır. Eğitim sürecinde tekrarlı performans ölçümleri yapmak ve öğrencinin değişimini ortaya koymak amacıyla kazanım testleri ön test- son test şeklinde uygulanmış ve öğrencinin cevaplama süreleri ile doğru cevap yüzdeleri kaydedilmiştir. Son aşamada ise matematik başarı testi son test olarak uygulanmıştır.

Elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel istatistik, örnekleme ait elde edilen sayısal verilerin organize edilmesi, özetlenmesi ve analiz edilmesidir (Baykul, 1999). Tek denekli araştırmalarda verilerin sunulmasında grafiklerin kullanılması süreç içerisindeki değişimleri anlaşılır bir şekilde ortaya koyulmasını sağlamaktadır. (Satılmış, 2021). Bu nedenle bu araştırmada analiz edilen veriler grafiklerle görsel olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada Web 2.0 teknolojisi kullanımının diskalkuli tanılı öğrencilerin sayma becerileri, basamak değeri, toplama ve çıkarma işlemindeki performanslarının arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin doğru cevap yüzdelerinde gelişmeler kaydedilmiştir. Cevap sürelerinin ise azaldığı ve öğrencilerin hızlandığı görülmüştür. Araştırma sürecinde öğrencilerin mekanik sayma yaptıkları, bazı nesneleri atladıkları veya tekrar saydıkları, geriye ritmik saymalarda zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin anlamlı saymayı öğrenmeleri amacıyla sayılar ile nesneleri, şekilleri, resimleri eşleştirme çalışmaları yapılabilir. Öğrenciler için nesneleri ve sayıları eşleştirmeye yönelik Web 2.0 etkinlikleri veya materyaller hazırlanabilir. Öğrencilerin basamak değeri kavramını anlamlandırmada zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Basamak değeri gibi soyut kavramları somutlaştırarak anlatmak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle basamak değeri kavramının öğretiminde Web 2.0 etkinlikleri veya somut materyaller kullanılabilir. Web 2.0 uygulamalarında abaküs ve onluk taban blokları içeren etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerini parmak hesabıyla cevaplandırdıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kazanması gereken matematik becerilerinden birisi de öğrencilerin işlemleri hızlı bir şekilde hatırlama yoluyla çözebilmesidir (Geary ve Hoard, 2001). Öğrencilerin bu becerisini geliştirmek amacıyla düzenli olarak hafıza güçlendirici etkinlikler yapılabilir. Öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırmak için Web 2.0 uygulamaları gibi görsel ağırlıklı etkinliklere yer verilebilir. Ayrıca araştırma sürecinde çıkarma işleminin öğretiminde daha uzun bir süreye ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu doğrultuda matematik işlemlerinin öğretimi zamana yönelik programların geliştirilmesi ile uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Diskalkuli, Özgül öğrenme güçlüğü, Dezavantajlı ilkokul öğrencileri, Web 2.0 teknolojisi, Aritmetik beceri

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2013). DSM-5 tanı ölçütleri el kitabı (1. baskı) (E. Köroğlu, Çev. Ed.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Aşıksoy, G. (2018). ELT Students' attitudes and awareness towards the use of web 2.0 technologies for language learning. Journal of Language and Linguistic Studies, 14(2), 240-251.

Baykul, Y. (1999). İstatistik, metodlar ve uygulamalar (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çoğaltay, N. ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 126- 140.

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla.

Doğan, S. & Delialioğlu, Ö. (2020). Öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımı üzerine sistematik bir inceleme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(3), 611-638.

Doğmaz, S. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iki basamaklı matematiksel rutin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram yöntemi kullanımının etkililiği (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Geary, D. C. ve Hoard, M. K. (2001). Numerical and arithmetical deficits in learningdisabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. Aphasıology, 15(7), 635- 647. DOI:10.1080/02687040143000113

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. Review of Educational Research, 79(3), 1202–1242.

Güngörmüş- Özkardeş, O. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30(2), 123- 153.

Jitendra, A. K., Griffin, C. C., Haria, P., Leh, J., Adams, A. ve Kaduvettoor, A. (2007). A comparison of single and multiple strategy instruction on third-grade students' mathematical problem solving. Journal of Educational Psychology, 99(1), 115– 127.

Koontz, K. L. ve Berch, D. B. (1996). Identifying simple numerical stimuli: Processing ınefficiencies exhibited by arithmetic learning disabled children. Mathematical Cognition, 2(1), 1-24.

Kuruyer, H. G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. Turkish Studies, (12)28, 539-555.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Matematik dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Özçivit-Asfuroğlu, B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(1), 49-54.

Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(3), 881-900.

Satılmış, T. (2021). Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik (1. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık

Seo, Y. J. ve Bryant, D. P. (2009). Analysis of studies of the effect of computer assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities. Computers & Education, 53(3), 913– 928.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık.

Taner, M. (2007). Özel eğitim (1. baskı). İstanbul: Gün Yayıncılık.

The Use of Emotion Coaching Approach as an Intervention Method for Refugee Parents and Children

Fatma Canan Durgungöz

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Since the start of the crisis in Syria in 2011, approximately 6.6 million Syrians have migrated internationally; 3.6 million of them to Turkey (Acarturk et al., 2022). Refugees are exposed to traumatic experiences. Considering the anxiety, stress, and worries that refugee families experience during the war, the severity and length of the trauma they face, and the fact that the majority of this population consists of children, the importance of providing emotional and social support for the welfare of the society becomes vital (Çelik and İçduygu, 2019; Eruyar et al., 2020). The emotion coaching approach can contribute to refugee parents' and children's social and emotional well-being and create an emotion regulation framework for refugee families that could be applied in international contexts.

This study aimed to provide emotional regulation support for refugee parents and their children. To do this, the training approach that was originally developed by Gottman et al., (1996) for parents and adopted by Gilbert and Gus for education settings named the "whole-school approach" is used (Gilbert, 2013). According to this approach, emotion coaching training should be given to all staff in a school setting. With this understanding, emotion coaching training was planned to be delivered in two phases in this study: Training for all staff working at İskenderun Children and Youth Centre and training for refugee mothers. The main research question of this study is: "What is the impact of Emotion Coaching Approach on Refugee Mothers and Children?"
To answer this main question, sub-questions are generated:

- Whether and how emotion coaching approach used by social workers have an impact on refugee parents and children?
- "How can we use it/adapt emotion regulation approach in the refugee context?"

Yöntem

This study is supported by Ahi Evran University's financial funds, defined as scientific research projects, known as BAP projects in Turkey with project number SYO.A4.21.005. Necessary permissions from İskenderun Children and Youth Centre, staff, and refugee parents were obtained. Ethical approval from Ahi Evran University's ethical committee was received.

An action research design and qualitative case study methodology were used in this study. The emotion regulation training was delivered by the research coordinator who is an accredited practitioner at Emotion CoachingUK organisation. Practical techniques and materials on using emotion regulation approach with children in daily life were shared with all Iskenderun Children and Youth Centre staff. After the training program, four-week reflected logs that showed how staff used emotion coaching training approach in their daily work completed by the social workers and other staff. To see the effectiveness of the training program, John Gottman's emotion coach-style questionnaire was applied before and after the training to see whether there is any difference in the social worker's interactions with refugees (Gottman, 2011). It was seen that parents were so vulnerable and not ready to get the emotional coaching training. Instead of traning refugee parents, the social workers were trained and they were asked to apply such approach when they engage with the refugees and keep a diary. At the end of the project, data was collected through questionnaires, interviews and diaries. Research findings were analysed by using inductive thematic analysis. To check the consistency within the employed analysis procedures, two researchers conducted the analysis separately and compared the codes/themes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study aimed to contribute to the emotional well-being of Syrian refugee children-parents and assess the use of emotion coaching approach by social workers as an intervention method. Initial findings indicated that emotion coaching training has a significant impact on the Children and Youth Centre staff's engagement with refugee parents and children. It was seen that their disapproving score is significantly decreased and their emotion coaching score is increased after training.

However, it was seen in the very first phase of the project that the participant's refugee parents were so traumatised by the war, that they were not ready to receive such training. Thus, rather than training parents, helping refugee parents' and children's emotion regulation skills through the guidance of social workers and other staff became the main focus of this study.
After the training program, four-week reflected logs completed by social workers indicated that they effectively used and adapted emotion coaching approach in daily activities with refugee parents and children. It was seen that the participant social workers helped the refugees to be more aware of their own emotions, gain strategies to deal with negative emotions, understand their children's emotions and achieve emotion regulation skills.

Anahtar Kelimeler: Refugee Children, Emotion Coaching, Intervention Method, Emotion Regulation

Kaynakça

Acarturk, C., Uygun, E., Ilkkursun, Z., Carswell, K., Tedeschi, F., Batu, M., ... & Barbui, C. (2022). Effectiveness of a WHO self-help psychological intervention for preventing mental disorders among Syrian refugees in Turkey: a randomized controlled trial. World Psychiatry, 21(1), 88-95.

Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: the case of Syrians in Turkey. International Migration, 57(2), 253-267.

Eruyar, S., Maltby, J., & Vostanis, P. (2020). How do Syrian refugee children in Turkey perceive relational factors in the context of their mental health?. Clinical child psychology and psychiatry, 25(1), 260-272.

Gilbert, L. (2013). The transference of emotion coaching into community and educational settings. Unpublished doctoral thesis, preliminary findings. Bath: Bath Spa University

Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1996).Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. Journal of Family Psychology, 10(3), 243–268

Gottman, J. (2011). Raising an emotionally intelligent child. Simon and Schuster.

Yetenek Göçü Bağlamında Üstün Yeteneklilerin Eğitimini Yeniden Düşünmek

Gülşah Avcı Doğan

Ordu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel grupların eğitimlerine yönelik planlanmış programların sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Eğitimin sürdürülebilirliği bağlamında gerek küresel gelişmeler gerek bölgesel ihtiyaçlar belirleyici olmaktadır. Akranlarından ileri gelişim gösteren ve zekâ testleri ile değerlendirmede üst grupta yer alan üstün zekâlı ya da üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler için çeşitli özel eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Bunlar, öğrencilerin devam ettikleri okullarda sürdürülen okul-içi programlar ile okul-dışı programlar şeklindeki uygulamalar ile sunulmaktadır.

Üstün yeteneklilerin eğitimlerinin ülkemizdeki işleyişinde, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı hizmetler kapsamında ilkokul seviyesinde destek eğitimi ile ilkokul sonrası yetenek düzeyinde eğitim veren okullar ile karşılaşılmaktadır. Bu okullar arasında Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri öne çıkmaktadır. Okul dışı program uygulamalarında ise yaygınlaşan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile karşılaşılmaktadır. BİLSEM'lerin nicelik olarak artışının desteklendiği ancak nitelik olarak çalışmaların eksikliği bilinmektedir (MEB, 2022). Türkiye'deki üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik politikalardaki plan yoksunluğu dikkat çekmekte ve politikalar ile uygulamalar arasındaki tutarsızlıklar eleştirilmektedir (Çitil, 2018; Sak vd., 2015). Bununla birlikte üstün yetenek tanımlarındaki tutarsızlıklar, program türlerinde yetersizlik, öğretmen niteliğinin düşüklüğü, program geliştirmede ve değerlendirmede uzman yetersizliği ve üstün yeteneklilerin eğitimine karşı olan tutumlar gibi eksiklikler vurgulanmaktadır (Sak vd., 2015).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde politika eksiklikleri temelinde uygulama yetersizlikleri bulunmakla birlikte bunun kapsamlı bir devlet politikası olarak değerlendirilmesi gerekliliği acil ve önemli bir noktaya gelmiştir. Üstün yetenekli birey düşünüldüğünde bir öğrenci ya da özel bir grup olarak yaklaşmanın ötesinde bireyin yetiştiği toplum için bir değer olarak yaklaşmak gerekmektedir. Toplum ile üstün yetenekli birey arasında çift yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Toplum, üstün yetenekli bireyi destekleyecek ve eğitecek, üstün yetenekli birey de toplumsal katkı sunacaktır. Bu bağlamda üstün yetenekliler için sunulan eğitim olanaklarının yeniden gözden geçirilmesi önem taşımaktadır. Devlet tarafından desteklenen bireyler, ilerleyen yaşlarında bulundukları topluma destek verme çabası ve motivasyonu güdecektir. Özellikle son yıllarda dikkat çeken "yetenek göçü" gerçeği ise üstün yeteneklilerin eğitimindeki belirtilen politikalardaki aksaklığın ortaya çıktığına ve bir önlem alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimlerinde akademik alan gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla çok yönlü programların uygulandığı görülmektedir. Akademik alan desteğinin sosyal-duygusal ve toplumsal alanlarda da sağlanması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Son dönemlerde örgün eğitimde de ilgi gören değerler eğitimi kapsamında karakter gelişimi eğitimlerine önem verilmektedir. Üstün yetenekliler için değerler eğitimi, karakter gelişimi programları yürütülmekte ancak yetersizliği dikkat çekmektedir (Kurnaz & Şentürk Barışık, 2020). Belirtilen programlar ağırlıklı olarak meslek seçimi ve kariyer planlama amacına yönelik geliştirilmektedir. Üstün yetenekli çocuklarda gözlemlenen erken ahlaki gelişimin, arkadaşlık ilişkileri gibi en yakın çevresinden savaş gibi dünya genelini ilgilendiren konularda duyarlılık ile ortaya çıktığı bilinmektedir (Silverman, 1994).

Ölçülebilir değerlerin belirlenmesine yönelik ilk çalışmanın geliştirilmesi ile elde edilen çalışmada, değerler teorik, ekonomik, sosyal, estetik, politik, etik boyutları altında incelenmektedir (Allport vd., 1960). Bu çalışmanın ortaya çıkma kaygısı olan "yetenek göçü" ya da "beyin göçü" olarak ifade edilen göçlerin, kalıcı hale dönüşmesi ise esasen ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimindeki aksaklığın, belirtilen değerler boyutlarındaki eksiklik ile ilişkisini doğrudan ortaya koymaktadır. Şöyle ki sıralanan altı boyut incelendiğine "etik" değer boyutunun eğitim programlarına dâhil edilmeye çalışıldığı ancak onun da ahlaki/dini değerler ile sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir.

Üstün yetenek kuramlarından biri olan Erdem *(Wisdom)*, Zekâ *(Intelligence),* Yaratıcılık *(Creativity)* Sentezi olan kısa adıyla WICS Kuramı (Sternberg, 2005) etik değer boyutu ile dikkat çekmektedir. İnsan davranışlarını ve ürünlerini ayıran özelliğinin erdemlilik olduğunu vurgulayan kuram, zekâ ve yaratıcılığı erdemli olma davranışı ile birleştirmektedir. Zekânın ve yaratıcılığın toplum yararına kullanılması ön koşulu ile bireyin zekâsını ve yaratıcılığını olumsuz amaçlar için kullanması durumunda üstün yetenekli olarak kabul edilemeyeceğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimlerindeki dikkat çeken aksaklık doğrultusunda WISC kuramı süzgecinde, üstün yeteneklilerin eğitiminin gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak tespit edilen mevcut eksiklikler ortaya koyularak eğitim önerileri paylaşılmaktadır.

Yöntem

Çalışma, kuramsal bir öneri sunmak amacıyla üstün yeteneklilerin eğitimlerindeki eksiklikten yola çıkmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesine ilişkin mevcut durumu ortaya koymakta ve bu sorun temelinde eğitimsel düzenleme önerisi sunmaktadır. Çalışma, ülkemizdeki üstün yeteneklilerin eğitiminin yeniden düşünülerek bir eğitim müdahalesi için araştırmacılara ve program geliştiricilere bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamaktadır. Türkiye'de akademik becerilerin geliştirilmesi üzerine odaklanan üstün yeteneklilerin eğitimlerinin çok yönlü incelenmesi, toplumsal, sosyal-duygusal yönlerden desteklenmesi, erdem, etik vb. değerler boyutlarına göre yeniden gözden geçirilmesi, birey-toplum etkileşimi içerisinde ele alınması önerileri doğrultusunda yapılandırmaların gerekliliği tartışılmaktadır.

Bu çalışmadaki inceleme ve tartışmalara aşağıdaki sorular yön vermiştir:

1. Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programları nicelikleri hakkında neler bilinmektedir?
2. Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarının nitelikleri hakkında neler bilinmektedir?
3. Ortaöğretim sonrası eğitim kademelerindeki üstün yetenekli öğrenciler eğitimlerine nerede (ülke/şehir/okul) devam etmek istemektedirler?
4. Üniversitesi eğitimini tamamlamış olan üstün yetenekli öğrenciler lisansüstü eğitimlerine ya da mesleki gelişimlerine nerede (ülke/şehir/okul) devam etmek istemektedirler?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cumhuriyet dönemi itibariyle üstün yetenekli bireylerin yurt dışında eğitim alarak ülkeye geri dönmelerine yönelik düzenlemeler için ilk adım 1929 yılında yayımlanarak yürürlüğe giren "1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" ile olmuştur. Yurtdışında eğitimi destekleme süreci 1960lı yıllarda özel eğitimde yapılan düzenlemeler ile ivme kazanmıştır. Sözü geçen kanunlar ile yurt dışına öğrenci gönderme halen devam etmekte olup son yıllarda "beyin göçü" olarak adlandırılan durumun kalıcı göçe dönüştüğüne yönelik veriler paylaşılmaktadır (Yılmaz, 2019). Türkiye İstatistik Kurumunun (TUİK, 2020) resmi sitesinde paylaştığı verilere göre Türkiye'den yurt dışına göç eden kişi sayısı 2019 yılında bir önceki yıla göre %2 artarak 330 bin 289 olduğu ve daha çok yüksek eğitim düzeylerindeki kişilerin göç ettikleri belirtilmektedir. Türkiye'den göç eden nüfusun yaş gruplarına bakıldığında, en fazla göç edenlerin %15,2 ile 25-29 yaş grubu olduğu, bu yaş grubunu %13 ile 30-34 ve %12,6 ile 20-24 yaş grubu izlediği bilgisi paylaşılmaktadır.

Tüm bu verilerin işaret ettiği durum ise ülkemizde eğitim politikalarının düzenlemesi gerekliliğine işaret etmektedir. Devlet politikalarının düzenlenmesi ile birlikte üstün yetenekli bireylerin eğitimleri özelinde mevcut eğitimlerinin yeniden düşünülmesi aciliyetini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ülkemizdeki üstün yeteneklilerinin eğitimlerindeki gözden kaçırılan boyutlarına dikkat çekerek, mevcut eğitim-öğretim programlarında yapılandırmaların gerekliliğini ortaya koyması bakımından katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yeteneklilerin eğitimi, WICS kuramı, yetenek/beyin göçü

Kaynakça

Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. E. (1960). *Study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality*. Boston: Houghton Mifflin.

Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Özel Sayı, 47*(1), 143-172.

Kurnaz, A., & Şentürk Barışık, C. (2020). Üstün zekâlı öğrencilerde değerler eğitimi, değerler eğitimine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi, Özel Yetenekliler Özel Sayısı-II, 11*(6), 84-98.

MEB, 2022. http://orgm.meb.gov.tr/www/meb-bilsem-sayisinda-hedefini-asti/icerik/1993 adresinde erişim sağlandı.

Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 5*(2), ss.110-132.

Silverman, L. K. (1994) The Moral Sensitivity Of Gifted Children And The EvolutionOf The Society. http://search.epnet.com/direct.asp?an=9501205368&db=aph

Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.

TUİK, 2020. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2019-33709 adresinden erişim sağlandı.

Yılmaz, E. A. (2019). Uluslararası beyin göçü hareketleri bağlamında Türkiye'deki beyin göçünün durumu. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 220-232. https://dergipark.org.tr/tr/pub/euljss/issue/52064/679373

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açılan Özel Eğitim Sınıflarına İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri

Meral Kılıç

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yüksel Gündüz

Ondukuz Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin en geniş anlamda tanımı; insanlara kendi yaşantılarından hareket ederek olumlu davranış kazandırma olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1976). Eğitim almak her bireyin en temel hakkıdır. Eğitim hakkının gerçekleşmesi, her bireye tatmin edici seviyede öğrenmeyi sağlayacak fırsatların verilmesiyle sağlanır. Her birey kişilik özellikleri ve öğrenme şekli bakımından farklıdır. Bazı bireylerde ise gelişimsel bozukluklar ortaya çıkabilmektedir. Gelişimlerinde diğer bireylerden geride kalan bireyler çevreyle uyum problemleri yaşayabilirler. Bu durum bireyleri olumsuz yönde etkileyebilmekte ve yaşam kalitelerini düşürebilmektedir (Koç ve Subakan, 2019). İnsanların davranışlarını, becerilerini geliştirmelerip bağımsız yaşayabilme ve çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olmak için eğitim hizmetlerinin bireyselleştirilmesi gerekir (Demirtaş, 2019).

Eğitim hakkı aynı zamanda bir insan hakkıdır ve birçok ulusal ve uluslararası anlaşmayla güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkının hukuki zeminde kendine yer bulması, bireye ve devlete bir takım ödevler yüklemesi uzun ve sıkıntılı bir mücadele sonucunda kabul edilmiştir (Orhan ve Genç, 2015). Bu bağlamda, dünyada özel eğitim alanı hızla gelişmekte, özel gereksinimli bireyler eğitim sistemine dâhil edilmekte ve bu bireylerin nitelikli eğitim almaları için çalışılmaktadır (Beltekin ve Çete, 2019).

Bir bireyin tüm hayatı baz alındığında, bazı yaşam dönemleri ruhsal ve fiziksel gelişmeler açısından daha dönemlerdir ve bu dönemlerin bilimsel ve planlı bir organizasyonla yönetilmesi gerekir (Balat, 2010). 0-6 yaş grubundaki özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili dünyada yapılan çalışmalar ve durum incelendiğinde, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve sosyal refah devleti olması ile doğru orantılı bir hizmet kalitesi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerde özel eğitim gereksiniminin erken tanılanması ve bu bireylerin eğitimine erken yaşta başlanması önemsemektedir (Baykoç, 2014).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını normal eğitim sistemi içerisindeki normal okul ve sınıflarda kullanabilmesinin önünde önemli engeller vardır. Bu engellerin kaldırılabilmesi için özel eğitim ve kapsayıcı eğitim seçeneklerinin uygulanması gerekmektedir. Özel eğitim seçeneği, gereksinimleri farklı olan bu öğrenciler için ihtiyaca yönelik düzenlenmiş eğitim ortamlarında eğitim verilmesini gerektirir (Demirtaş, 2019).

Özel eğitim; içerik, kullanılan yöntem, teknik ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi bakımından genel eğitimden önemli derecede farklılık göstermektedir. Dolayısıyla toplumun geneli özel eğitim hizmetleri hakkında çok fazla bilgi sahibi değildir. Bu da günümüzde özel eğitime yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle özel eğitim hizmetlerinin doğru planlanması ve niteliğinin artması için mevcut durumu ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Mengi ve Öpengin, 2021). Ülkemizde özel eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara ait yapılan araştırma verileri şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmenlerinin de yeterli özel eğitim bilgileri olmadığı için okul öncesi dönemdeki özel eğitim gereksinimli bireyler fark edilememekte; dolayısıyla uygun yönlendirme yapılamamakta ve bu öğrencilerin özel eğitim gereksinimi erken yaşta karşılanamamaktadır (Altun & Gülben, 2009; Gök &Erbaş, 2011; Temel, 2000; akt. Kılınç ve Kurt, 2019).

Gündüz ve Akın'a (2015) göre, Türkiye'de devlet okullarında özel eğitim gereksiniminin karşılanmasında sıkıntılar vardır. Bu konudaki en büyük sıkıntı ise okul ortamlarının özel gereksinimli bireylerin ihtiyacına göre düzenlenmemesidir. Bu araştırma kırsalda yaşayan özel eğitim gereksinimli bireylerin özel eğitim hakkından şehirlerde yaşayan özel eğitim gereksinimli bireyler kadar faydalanamadığını da göstermiştir (akt. Kılınç ve Kurt, 2019).

Ergüven (2019) "Özel Eğitim Alanında Çalışan Alan Dışı Öğretmenlerin Yeterliliklerinin İncelenmesi" araştırmadan çıkan sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim alanında, alan dışından eğitim veren öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili ciddi sorunları bulunmaktadır. Bu sorunların en önemlisi eğitim ve deneyimdir.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında özel eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılması için yapılması gerekenler uygulamalar mevcuttur. Eğitim ortamının özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, materyal ve donatım ihtiyacının karşılanması, bu kurumlarda yeterli ve eğitimli personelin bulundurulması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacının karşılanması, aileye rehberlik yapılması ve ailenin desteklenmesi, yeterli okul öncesi özel eğitim kurumu açılması ; eğitimde kaliteyi ve eğitime ulaşılabilirliği artıracaktır. Bu bağlamda, araştırmanın problemi

olan "Okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin veli ve öğretmen görüşleri nelerdir?'' sorusuna bu çalışmada cevap aranacaktır.

Yöntem

Bu araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ili ve ilçelerinde özel eğitim sınıfı bulunan 12 resmi anaokulunun özel eğitim sınıfında çalışan 23 öğretmen ve bu özel eğitim sınıfı öğrencilerinin 9 velisi olmak üzere toplamda 32 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı benzeşik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin veli ve öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla yapıldığında, görüşmede yarı yapılanmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda dört soru bulunmaktdır. Katılımcılara sorulacak sorular hazırlanırken, uzman görüşünden yararlanılmıştır. Görüşmede elde edilen verilerin analizde, betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıtır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin olumlu görüşleriniz nelerdir? sorusunu öğretmenlerin 14'ü özel eğitim gereksinimi erken yaşta karşılanmaya başladığı için, 10'u normal akranlarıyla kaynaşma imkanı verdiği için olumlu gördük biçimde yanıtlarken, velilerin 5'i çocuğun gelişimine katkı sağladığı için, 2'si kurum ve öğretmenler ilgili olduğu için, 1'i eğitime ulaşılabilirlik açısından, 1'i eğitime erken yaşta başlanması açısından olumlu gördükleri biçiminde yanıtlamışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusunu öğretmenlerin 20'si görevlendirilen öğretmenlerin başka alan öğretmeni olduğu için yeterli olmadıkları şeklinde yanıtlarken, velilerin 7'si bu sınıflarda görev alan öğretmenleri yeterli bulduğunu, 2'si de yetersiz buldukları biçiminde yanıtlamışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapısının, özel gereksinimli öğrencilere uygunluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna öğretmenlerin 7'si fiziki yapının uygun olduğunu, 9'u yetersiz olduğu biçiminde yanıt verirken, velilerin 5'i fiziki şartların uygun olduğu, 4'ü de yetersiz olduğu yanıtını vermiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarının daha etkin hale getirilmesi için yapılması gerekenler nelerdir? sorusuna öğretmenlerin 12'si materyal desteği sağlanması, 13'ü okul ve sınıf ortamının özel eğitim öğrencilerine göre düzenlenmesi gerektiği yanıtını verirken, velilerin 4'ü materyal teminini, 2'si eğitim ortamının iyileştirilmesi gerektiğini yanıtını vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, Erken Çocukluk Dönemi, Eğitim Hakkı

Kaynakça

Balat, G. Ü. (Ed.). (2010). *Okul Öncesi Eğitime Giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Baykoç, N. (Ed.) (2014). *Özel Eğitim,* Ankara: Eğiten Kitap.

Beltekin, N., Çete, U. (2019). Eğitim Hakkını Yeniden Tanımlamak. *Hafiza Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(1), 27-39.

Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası Antlaşmalar Çerçevesinde Engellilerin Eğitim Hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi,* 2, 39-59.

Ergüven, D. A. (2019). *Özel Eğitim alanında Çalışan Alan Dışı Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ertürk, S. (1976). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Kılınç, M., Kurt, S. K. (eds.) (2019). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Koç, M., Subakan, Y. (2019). Özel Gereksinimli Bireylerin Gelişim ve Eğitiminde Kullanılan Cihazlar ve Yazılımlar. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi,* 3(2), 51-61

Mengi, A., Öpengin E. (2021). Özel Eğitim Hizmetlerine Genel Bir Bakış: Van İli Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 0 (Van Özel Sayısı), 855-882.

Orhan, S., Genç, K. G. (2015). Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları ve Örnek Ülke Karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* 15(35/2), 115-146.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.(s.72-73, 6.Baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.

Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlık Belirleme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilme Çalışması

Marilena Leana Taşcılar — İstanbul Üniversitesi
Sezer Köse Biber — İstanbul Üniversitesi
Şule Güçyeter — Uşak Üniversitesi
İrfan Şimşek — İstanbul Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel yetenekli (üstün zekalı) öğrencilerle ilgili yapılan tanımların hemen hemen hepsinde akademik başarı en önemli özellikler arasında yer almaktadır (Renzulli, 2009; Sternberg, 1997; Gagne, 2005). Bununla birlikte eğitim yaşamlarına özel yetenekli tanısı alarak başlayan pek çok üstün zekalı öğrenci çeşitli nedenlerden ötürü daha sonraki yıllarda onlardan beklenen başarıyı sergileyememektedir. Bu durumun nedenleri arasında sosyal, kişisel ve bilişsel etmenler yer almaktadır. Öğrencilerin üstünlüklerinin yanı sıra zihinsel bir probleme sahip olması (öğrenme güçlüğü, hiperaktivite gibi), motivasyonsuzluk, eğitim ihtiyaçlarının yeterli şekilde karşılanmaması, öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olmamaları bunlardan bazılarıdır. Beklenmedik başarısızlığın tespit edilmesinde öğretmen görüşleri çok önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı özle yetenekli öğrenciler beklenmedik başarısızlığı tespit edebilmek için bir öğretmen ölçeğinin geliştirilmesidir.

Yöntem

Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlık Ölçeği – Öğretmen Formunun geliştirilebilmesi için öncelikle özel yetenekli öğrencilerle deneyimi olan öğretmenlerle odak grup çalışması yapılmış ve ilgili literatür taraması neticesinde 250 maddelik taslak aday ölçek oluşturulmuştur. Ancak taslak ölçeğin çok uzun olması uygulamada zorluk çıkaracağı için projede özel yetenekliler alanında uzman iki araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilerek 99 maddeye indirgenmiştir. Bu maddeler literatürde beklenmedik başarısızlık sergileyen öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları okul motivasyonu, benlik saygısı, öz düzenleme becerileri, azim, kendini kontrol, beklentiler, stres, kendine güven, iki kere farklı olma, başarıyı atfetme ve sosyal duygusal sorunlar ile ilgilidir.

Daha sonra özel yetenekliler alanında uzman olan 12 kişiden bu maddeler hakkında görüş alınmış ve düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra kapsam geçerliği ve madde analizi çalışmaları tamamlanmıştır. Buna göre ters maddeler belirenmiş ve toplam ölçek puanıyla korelasyonu zayıf olan maddeler çıkartılmıştır. Bu durumda ölçekte 60 madde kalmıştır. Daha sonra 30 kişilik bir grupla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulamaya göre 60 maddelik ölçeğin Cronbach's alpha katsayısı .97 olarak belirlenmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde özel yetenekli öğrencilerle deneyimi olan örgün eğitimde görev alan öğretmenler ve BİLSEM'lerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi kolay ulaşılır örnekleme yöntemi ile ulaşılan 318 (%81,8 Kadın, %18,2 Erkek) öğretmenden oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Madde havuzu oluşturulmuş, kapsam geçerliliği, madde analizi ve pilot uygulaması yapılmış olan 60 maddelik ölçek 318 öğretmene uygulanmıştır (%81,2 Kadın, %18,2 Erkek. Bu öğretmenlerin %45,5'i devlet okullarında, %32,7'si özel okullarda, %21,8'i ise Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %49,1'i sınıf öğretmeni geri kalanlar ise okul öncesi öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni, sanat öğretmeni, matematik öğretmeni gibi farklı branşlardandır). Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında bu veriler analiz edilecek ve Özel Yeteneklilerde Beklenmedik Başarısızlık Ölçeği: Öğretmen Formu'nun geçerlik güvenirlik çalışmaları tamamlanarak kongrede sunulacaktır. Çalışma sonucunda alana özel yeteneklilerde beklenmedik başarısızlığı tespit etmek adına bir ölçek kazandırılmış olacağı umulmtaktadır. x x x

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek, üstün zeka, beklenmedik başarısızlık

Kaynakça

Gagne, F. 2005. From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. Editör: Sternberg, R. ve Davidson, J. New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S. 2005. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. Editörler: Sternberg, R. ve Davidson, D. New Yok:Cambridge University Press.

Rimm, S. B. 1997. Underachievement Syndrome: A National Epidemic. Editör: Colangelo, N., Davis, G.A. USA: Allyn & Bacon.

Rimm, S. B. 2008. Why Bright Kids Get Poor Grades And What You Can Do About It: A Six-Step Program For Parents And Teachers. USA: Great Potential Press.

Sternberg, R. 1997. Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life. USA: Plume.

Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Mersin: e-kitap.

Alternatif Bir Öğretmen Yetiştirme Programı Olarak Öğretmen Asistanlığı: Bir Program İncelemesi

Kemal Afacan

Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tarihsel olarak geleneksel öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarının üniversite sınıflarında teorik kavramları çalıştıkları derslerden oluşmaktadır. Teorik derslere ek olarak, geleneksel öğretmen yetiştirme programları genellikle öğretmen adaylarının bir staj öğretmenin sınıfında bir dönem veya daha fazla uygulama yapmasını gerektirmektedir. Öğretmen adayları bu sınıflarda staj öğretmenlerinin rehberliğinde kademeli olarak öğretim sorumluluğunu almaktadır. Bu geleneksel öğretmen yetiştirme yaklaşımı, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) üç ana nedenden dolayı inceleme altındadır. Birincisi, geleneksel öğretmen yetiştirme programları, okulların ihtiyaç duyduğu özel eğitim, fen ve matematik gibi alanlardaki öğretmen eksikliklerini gideremektedir. İkincisi, geleneksel öğretmen yetiştirme programı mezunları hizmet ettikleri öğrenci nüfusunun çeşitliliğini yansıtmamaktadır. Üçüncüsü, geleneksel öğretmen yetiştirme programları öğretmenlerin sınıflarda etkili olacağını garanti edememektedir.

Son yirmi yılda, ABD'de öğretmen yetiştirme programlarının mevcut durumu değişim göstermektedir. Hem üniversiteler hem de bağımsız kuruluşlar, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarının sınırlılıklarını ele almak için öğretmen yetiştirmede klinik bir modele doğru yönelmektedir. Öğretmen yetiştirmede bu klinik modellerden birisi öğretmen asistanlığı (teacher residency) programıdır. Öğretmen asistanlığı programları, ABD'deki geleneksel öğretmen yetiştirme programlarına yeni ve gelişen bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. İlk öğretmen asistanlığı programları 2000'lerin başında Boston, Şikago ve Denver'da geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretmen asistanlığı programlarının sayısı son yirmi yılda artış göstermiştir. Eşzamanlı olarak, öğretmen asistanlığı programları hakkında giderek artan sayıda yayın üretilmiştir. Bu çalışmanın amacı, ABD'deki öğretmen asistanlığı programlarının bir incelemesini sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışma bir literatür taraması olarak gerçekleştirilmiştir. Literatürdeki ilgili makaleleri belirlemek için takip eden beş ölçüt belirlenmiştir: (a) akademik dergilerde yayınlanmış makaleler veya eğitim politikası özeti veya raporu olarak yayınlanmış çalışmalar; (b) İngilizce yazılmış makaleler; (c) ABD'de yayınlanan makaleler; (ç) nicel, nitel ve karma araştırma yöntemlerini kullanan makaleler; ve (d) öğretmen asistanlığı programları hakkında yazılmış makaleler. İnceleme belirli bir tarih aralığıyla sınırlandırılmamıştır.

İlgili makaleleri tespit etmek için dört farklı elektronik veri tabanı kullanılmıştır: Education Research Complete, ERIC, PsychINFO ve Google Scholar. Bu veri tabanları literatür taraması yapmak için yaygın olarak kullanılan veri tabanları oldukları için seçilmiştir (Pan, 2016). Veri tabanlarında kullanılan anahtar kelimeler şunlardır: (Seviye 1) teacher residency OR teacher pathway OR teacher preparation pathway; (Seviye 2) teacher education OR teacher preparation OR teacher development; (Seviye 3) program* OR model* OR policy. Bu ilk aramada toplam 2376 makaleye ulaşılmıştır. Bunlardan 511'i tekrarlayan makaleler olduğu için taramadan çıkarılmıştır. Tekrarlayan makaleler çıkarıldıktan sonra kalan makalelerin başlıkları ve özetleri incelenmiş ve dahil edilme ölçütleri uygulanmıştır. Bu süreç dahil edilme ölçütlerini karşılayan 45 makaleyi ortaya çıkarmıştır. Ayrıca dahil edilme ölçütlerini karşılayan makalelerin kaynakçaları da incelenmiştir.

Onwuegbuzie, Leech ve Collins (2012) literatür tarama kaynaklarının araştırma makaleleri, kitaplar, internet siteleri, konuşmalar, gözlemler, videolar veya belgeler gibi farklı kaynak türleri kullanılarak genişletilebileceğini belirtmiştir. Kapsamlı bir inceleme sağlamak için bilinen 10 öğretmen asistanlığı programı (Beck, 2016; Cochran-Smith vd., 2018; LiBetti & Trinidad, 2018; Papay vd. 2012) hakkında ek bilgiler çevrimiçi gazeteler ve iş birliği yapılan üniversitelerin web siteleri gibi çevrimiçi kaynaklardan toplanmıştır. Tüm kaynaklar klasik içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Onwuegbuzie vd., 2012). Makalelerden ve ek kaynaklardan elde edilen bilgileri karşılaştırmak için takip eden kodlama kategorileri oluşturulmuştur: (a) programların ortak özellikleri, (b) öğretmen asistanlığı programlarının hedefleri, (c) asistanları kabul ve seçim süreçleri, (d) asistanlar için sağlanan finansal destekler, (e) program sonrası için gereksinimler, (f) göreve başlanıldığında sağlanan destekler ve (g) programların sınırlılıkları. ABD öğretmen yetiştirme programları konusunda uzman ikinci bir kodlayıcı bu çalışmada güvenirliği (tüm tarama ölçütlerini, prosedürlerini ve kodlama kategorilerini inceleyerek ve dönüt vererek) sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular öğretmen asistanlığı programlarının yedi ortak özelliğini göstermiştir. İlk olarak, öğretmen asistanlığı programları, teorik ve uygulamalı eğitimi bir yıllık klinik deneyimde birleştirmiştir. İkincisi, asistanlar asistanlık yılları boyunca deneyimli staj öğretmenlerinden yoğun mentörluk desteği almıştır. Üçüncüsü, asistanlar belirli bir yılda öğretmen asistanlığı programlarına grup olarak kabul edilmiştir. Dördüncüsü, asistanlar asistanlık yılı boyunca finansal destek almıştır. Beşincisi, asistanlar partner bir üniversitede yüksek lisans programlarında eğitimlerine devam etmişlerdir. Altıncısı, asistanlar programdan mezun olduktan sonra bir işe girme konusunda destek almıştır. Son olarak, asistanlar programdan mezun olduktan ve işe başladıktan sonra 2-3 yıl boyunca devamlı koçluk desteği almaya devam etmiştir.

Öğretmen asistanlığı programlarının en yaygın hedefi asistanların program içerisinde kalmasını sağlamak olmuştur. Adaylar seçilirken bir lisans programından mezuniyet, en az 3.0 GPA, Praxis sınavından geçer bir puan ve ABD vatandaşlığı veya kalıcı oturma izni şartları aranmıştır. Ayrıca, öğretmen asistanları asistanlıkları süresince $5000 ile $36000 arasında bir finansal destek almıştır. Asistanlar programdan mezun olduktan sonra 3-5 yıl boyunca yüksek ihtiyaç duyulan bir okul bölgesinde çalışmayı kabul etmişlerdir. Asistanlar programdan mezun olduklarında mentör öğretmenlerden, okul müdürlerinden ve program ekibinden koçluk desteği almışlardır. Öğretmen asistanlığı programlarının yüksek bir bütçe gerektirmesi ve uygun öğretmen adayı ve mentörlük yapacak staj öğretmenlerinin bulunmasındaki zorluklar bu programların başlıca sınırlılıkları olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen asistanlığı, öğretmen yetiştirme, özel eğitim

Kaynakça

Beck, J. S. (2016). The complexities of a third-space partnership in an urban teacher residency. *Teacher Education Quarterly*, *43*(1), 51-70.

Cochran-Smith, M., Keefe, E.S., Chang, W.C., & Carney, M.C. (2018). NEPC Review: "2018 Teacher Prep Review ." Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved [April 2019] from http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-teacher-prep-2018.

LiBetti, A., & Trinidad, J. (2018). Trading coursework for classroom: Realizing the potential of teacher residencies. *Bellwether Educational Partners.*

Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. (2012). Qualitative analysis techniques for the review of the literature. *Qualitative Report, 17*, 1-28.

Pan, M. L. (2016). *Preparing literature reviews: Qualitative and quantitative approaches (5th ed.)*. Taylor & Francis.

Papay, J. P., West, M. R., Fullerton, J. B., & Kane, T. J. (2012). Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *34*(4), 413-434.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Anlamı ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkide Öğretmen Failliğinin Aracı Rolü

Sedat Turgut — Bartın Üniversitesi
Mahir Uğurlu — Bartın Üniversitesi
Ömer Yılmaz — Bartın Üniversitesi
Çınar Kaya — Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenler eğitim öğretimin planlanmasından sürdürülmesine, öğrencilerin akademik başarılarından sosyal uyumlarına kadar birçok konuda önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Özellikle öğrenci başarısı ile ilgili en etkili faktörün öğretmenler ve öğretmen yeterlikleri olduğu bilinmekle birlikte dezavantajlı ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bu etki daha da öne çıkmaktadır (Koedel, 2009; Hanushek vd., 2005). Günümüzde öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya ilişkin öğretmenlerden beklenti giderek artmaktadır. Öğretmenlerin de sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve mesleklerine anlam katabilmeleri oldukça önem taşımaktadır. Okullarda mesleğini değerli gören ve mesleğinin kendi yaşamına anlam katmasını sağlayan, değişime ve gelişime açık, öğrenme ve öğretme sürecinde aktif rol alan öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Faillik kavramı tüm bu süreç ve olgularla ilişkili olarak ortaya çıkmıştır (Fu ve Clarke, 2017; Hallinger vd., 2017; Priestley vd., 2015; Smith ve Kovacs, 2011). Faillik, genel anlamıyla meydan okuyucu durumlara verilen tepkilerin şekillendirilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Öğretmen failliği ise öğretmenlerin mesleki çalışmaları etkileyebilecek performansa sahip olması veya pedagojik gelişim ve program gibi konularda karar verirken profesyonel olma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmen failliği, öğretmenlerin mesleki kimliklerini geliştirecek bir şekilde etkin olmaları, tercihte bulunmaları ve bu yönde bir tutum sergilemeleridir (Biesta vd., 2017; Campbell, 2012; Eteläpelto vd., 2013). Bu çerçevede meslek ve kariyer, yalnızca ekonomik gelir elde etme ve zaman geçirme aracı olarak görülmemektedir. Sahip olunan iş herkes için farklı anlamlar ifade etse de genel olarak iş anlamı mesleki ve psikolojik işlevselliğe katkı sağlayan deneyimlere yol açmaktadır. Özellikle öğretmenlerin yaptıkları işe yükledikleri anlam çok daha ön plandadır. İş anlamı, ortaya çıkardığı sonuçlar açısından oldukça önem taşımakta ve öğretmenlere mesleki ve etik sorumluluklar yüklemektedir. İşe yükledikleri anlam düzeyi yüksek olan öğretmenler yaptıkları işten daha mutlu olmakta, daha önemli ve itibar sahibi olduklarına inanmaktadırlar (Kamdron, 2005; Rosso vd., 2010; Steger vd., 2012). İş anlamı düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin yaşam kalitelerinin artmasıyla birlikte yaşam doyumlarının da yükseleceği ifade edilebilir. Yaşam doyumu bireylerin yaşam koşullarının yine kendilerinin belirlediği ölçütlere göre öznel ve bilişsel olarak değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yaşam doyumu tek bir alanla sınırlı olmamakla birlikte yaşamın bir bütün olarak değerlendirilmesidir. Bireyin sadece yapmış olduğu işten memnun olması genel yaşamından da memnun olacağı anlamına gelmese de bu durumun yaşam doyumunu olumlu etkileyeceği bir gerçektir (Shin ve Johnson, 1978; Veenhoven, 1996). Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin iyi oluş hallerini arttırmaya yönelik psikolojik faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenlerinin iş anlamı düzeylerinin, öğretmen failliği üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin olduğu ve öğretmen failliği aracılığıyla yaşam doyumlarına katkı sağlayacağı varsayılmıştır. Araştırmada; "İş anlamı yaşam doyumunu olumlu etkiler mi?", "İş anlamı öğretmen failliğini olumlu etkiler mi?", "Öğretmen failliği yaşam doyumunu olumlu etkiler mi?", "İş anlamı öğretmen failliğini arttırarak yaşam doyumunu olumlu etkiler mi?" sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örneklemeye göre belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcılarını İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim Uygulama Okulları'nda görev yapan, 127'si kadın ve 87'si erkek olmak üzere 214 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Öğretmen Failliği Ölçeği (Bellibaş vd., 2019), Yaşam Doyumu Ölçeği (Dağlı ve Baysal, 2016) ve İş Anlamı Ölçeği (Akın vd., 2013) aracılığı ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, birinci yarıyılında online olarak toplanmıştır. Araştırmada, önerilen teorik modelleri farklı istatistik teknikleriyle birlikte kullanarak test eden yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır (Cheung, 2015). Yapısal eşitlik modellemesi esnek bir modelleme tekniği olup önerilen teorik model için gizil ve gözlenen değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkilerin anlaşılmasına imkân tanımaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu ilişkiler açıklanırken ve önerilen yapısal model değerlendirilirken farklı uyum iyiliği indeksleri kullanılmaktadır. Kline (2016), p değeri, $\chi 2/df$, RMSEA, TLI ve CFI indekslerinin hesaplanmasını yeterli olarak kabul ederken; Hu ve Bentler (1998) ise SRMR ile birlikte TLI, CFI veya RMSEA indekslerinin hesaplanmasını yeterli görmektedir. Yapısal eşitlik modellemesinde $\chi 2/df$ değeri için 5'in altında olması, RMSEA ve SRMR için .08'in altında olması, CFI, TLI, NFI için ise .90'ın üzerinde olması kabul edilebilir değerler olarak ifade edilmektedir (Kline, 2016). Araştırmada önerilen yapısal

model için aracılığın anlamlılığını test etmede bootstrapping (ön yükleme) uygulanmıştır (Hayes, 2018). Verilerin analizlerinde IBM SPSS Statistics 25 ve IBM SPSS AMOS 24 programları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen failliğinin ve işe yüklenen anlamın özel eğitim alanında çalışan öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi bu özel grubun kariyer gelişimi ve mesleki yeterlik özellikleri ile iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma sonucunda iş anlamı, öğretmen failliği ve yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin iş anlamı ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye öğretmen failliğinin aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda iş anlamı düzeylerinin yaşam doyumunu ve öğretmen failliğini olumlu etkilediği, öğretmen failliğinin yaşam doyumunu olumlu etkilediği, iş anlamının öğretmen failliğini arttırarak yaşam doyumunu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Öğretmen failliğinin bu ilişkideki aracılık etkisinin ortaya çıkarılmasıyla özel eğitim öğretmenlerinin iyi oluş düzeylerini etkileyen mekanizmalara ve bu öğretmenlerin iyi oluşunu arttırmaya ilişkin müdahale ve politikalara ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, İş Anlamı, Yaşam Doyumu, Öğretmen Failliği

Kaynakça

Akın, A., Hamedoğlu, M. A., Kaya, Ç., and Sarıçam, H. (2013). Turkish version of the Work and Meaning Inventory (WAMI): Validity and reliabilty study. Journal of European Education, 2(3), 11-16.

Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Trakya Eğitim Dergisi, 9(1), 1-11.

Biesta, G., Priestley, M., and Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. Journal of Curriculum Studies, 49(1), 38-54.

Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. Curriculum Inquiry, 42(2), 183-190.

Cheung, M. W.-L. (2015). Meta-analysis. A structural equation modeling approach. John Wiley & Sons Ltd.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(59), 1250-1262.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., and Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review, 10, 45-65.

Fu, G., and Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: linking the how and the what. Journal of Education for Teaching, 43(5), 581-593.

Hallinger, P., Liu, S., and Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 49(3), 1-17.

Hanushek, E., Rivkin, S., and Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. Econometrica, 73, 417-458.

Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation,and conditional process analysis. A regression-based approach. New York: The Guilford Press.

Hu, L., and Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. Psychological Methods, 3(4), 424-453. https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424

Kamdron, T. (2005). Work motivation and job satisfaction of Estonian higher officials. International Journal of Public Administration, 28, 1211–1240.

Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling. The Guilford Press.

Koedel, C. (2009). An empirical analysis of teacher spillover effects in secondary school. Economics of Education Review, 28(6), 682-692.

Priestley, M., Biesta, G.J.J., and Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), Flip the System: Changing Education from the Bottom Up. London: Routledge.

Rosso, B. D., Dekas, K. H., and Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. Research in Organizational Behavior, 30, 91–127.

Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling. Lawrence Erlbaum Associates.

Shin, D. C., and Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. Social Indicators Research, 5, 475-492.

Smith, J. M., and Kovacs, P. E. (2011). The impact of standards-based reform on teachers: the case of 'No Child Left Behind'. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17(2), 201-225.

Steger, M. F., Dik, B. J. and Duffy, R. D. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). Journal of Career Assessment, 20(3), 1-16.

Veenhoven, R. (1996). Happy life-expectancy: A comprehensive measure of quality-of-life in nations. Social Indicators Research, 39(1), 1–58.

Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Değerlendirme Araçları: Bayburt RAM Örneği

Ayşenur Çayır — Eskişehir Osmangazi Üni.
Özge Çulhaoğlu — Bartın Üniversitesi
Nevin Güner Yıldız — Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde değerlendirme yapmak özel gereksinimli çocukların belirlenebilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Değerlendirme ile ek hizmetlerden yararlanabilecek çocuklar belirlenmekte, bu çocukların özel eğitim ya da diğer ilgili hizmetler için uygun olup olmadıklarına ilişkin karar verilmektedir (McConbell & Rhan, 2016). Genellikle erken müdahale ya da erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinden beklenen sonucun alınabilmesi için çocuğun değerlendirilmesi ve en uygun kararın alınması bir gerekliliktir (Kargın, 2007). Bu nedenle ayrıntılı, özel ve kapsamlı bilgilerin edinilmesi gerekmektedir. Çocuğa uygulanan müdahalelerin etkililiğinin değerlendirilmesi, izlenmesi ve revize edilmesi için de değerlendirme yapılmaktadır (McConnell & Rahn, 2016).

Değerlendirme süreci; ilk belirleme, gönderme öncesi süreç, gönderme süreci, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve değerlendirme olmak üzere yedi adımdan oluşmaktadır (Kargın, 2013). Değerlendirme sürecinin ilk basamağı olan ilk belirleme özel gereksinimli olan ya da risk altındaki çocukların öğretmenleri tarafından belirlenmesini kapsamaktadır. Bu basamakta öğretmen bilişsel, motor, dil ve konuşma ile duygusal-davranışsal özellikleri açısından akranlarından farklılık gösteren çocukları belirlemektedir (Kargın, 2013). İkinci adım olan gönderme öncesi süreçte öğretmenler akranlarına oranla bilişsel, motor, dil ve konuşma gibi becerilerde güçlük yaşayan çocukları hastaneye ya da Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) göndermeden önce sınıf içerisinde çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. Üçüncü adım olan gönderme süreci ise özel gereksinimli olduğu düşünülen çocuğa yönelik uygulanan uyarlamalar ve müdahale programlarının etkili olmadığı durumlarda uygulanmaktadır. Bu sürecin temel amacı çocuğun özel eğitim hizmetlerine uygunluğunu belirlemektir (Kargın, 2007). Bu amaç doğrultusunda çocuk hakkındaki bilgilerin, sınıf içerisinde yapılan müdahalelerin ve müdahale sonuçlarının bir rapor halinde yazılması gerekmektedir. Dördüncü adım olan ayrıntılı değerlendirme süreci RAM'da oluşturulan bir ekip tarafından gerçekleştirilmektedir. Ekip üyeleri uzmanlık alanlarına göre çocuğu ayrıntılı olarak değerlendirmektedir. Beşinci adımda çocuğun özel eğitim hizmetleri için uygunluğuna karar verilmektedir. Yapılan değerlendirme sonucunda çocukta var olan özel gereksinim durumu çocuğun eğitsel performansını olumsuz yönde etkiliyorsa ve çocuk özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyuyorsa çocuğun özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna yönelik karar verilmektedir. Altıncı basamak olan BEP'in hazırlanması sürecinde özel eğitim desteğine gereksinim duyan çocuk için uzun ve kısa dönemli hedefler, hedefler için ayrılan zaman, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri, değerlendirme yöntem ve ölçütleri ile ek özel eğitim hizmetlerine yönelik planlama yapılmaktadır. Son basamak olan değerlendirme adımı çocuk için oluşturulan BEP'in süreç içerisinde izlenmesi ve değerlendirilmesini içermektedir (Kargın, 2013).

Ayrıntılı değerlendirme sürecinde en uygun kararı verebilmek için çocuğun beceri alanlarını en nitelikli şekilde ölçecek araçların kullanılması ve çocuğun tüm yönleri ile değerlendirilmesi gerekmektedir (Çıkılı, 2020). Bu doğrultuda ayrıntılı değerlendirme sürecinde alan uzmanları tarafından formal ve informal değerlendirme süreci yürütülmektedir (Mindes, 2011). Bu süreçte formal ve informal ölçme araçlarının birlikte kullanılması çocuk hakkında çok yönlü bilgi toplanarak daha doğru kararlar alınması açısından önemlidir (Overton, 2012).

Worttham (2014) formal değerlendirmeyi standartlaştırılmış araçlar kullanılarak yapılan değerlendirme olarak tanımlamıştır. Türkiye'de formal değerlendirme yapılırken Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISCR-R), Denver Gelişimsel Tarama Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı gibi araçlar kullanılmaktadır. Bu formal değerlendirme araçları kullanıldıktan sonra norm grup değerlerine göre karşılaştırma yapılarak çocuk hakkında karar verilmektedir (Çıkılı, 2020). Bu değerlendirme araçları 0-21 yaş aralığını kapsamakta ve çocukların en çok bilişsel gelişim alanını, en az ise dil-iletişim ile öz bakım becerileri alanlarını ölçtüğü bilinmektedir (Yenioğlu vd., 2019).

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirmelerine yönelik pek çok çalışma yapılmıştır (Çayır, 2021; Işıkdoğan-Uğurlu & Kayhan, 2018; Karaaslan & Karaaslan, 2016; Maraklı, 2016; Yazıcı, Akman & Usta, 2020). Ancak erken çocukluk döneminde RAM'a başvuran çocukların değerlendirme süreçlerini ve süreçte kullanılan değerlendirme araçlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Erken çocukluk döneminde yürütülen değerlendirme süreci ve süreç sonucunda alınan kararlar çocuğun ileriki yaşantısını etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, Bayburt

RAM'a erken çocukluk döneminde başvuru yapmış çocukların hangi değerlendirme araçlarıyla ve ne sıklıkta değerlendirildiği, hangi tanıların konulduğu ve değerlendirmeler sonucunda hangi kararların alındığı incelenmektedir.

Yöntem

Bayburt RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'ne erken çocukluk döneminde yapılan başvuruların yıl, cinsiyet, eğitsel tanı, tıbbi tanı gibi çeşitli değişkenler bakımından incelendiği ve betimsel bir durum saptaması olan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Araştırılmak istenen konulara ilişkin yazılı materyallerin analizini içeren doküman incelemesi var olan yazılı evrakların ya da belgelerin sistemli bir şekilde analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi süreci Altheide (1996)'ye göre altı basamakta sınıflandırılmaktadır. Doküman analizi sürecinde izlenen basamaklar dâhil etme kriterlerini belirleme, veri toplama, analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama ve analiz etme olarak sıralanmaktadır. Bu araştırma kapsamında doküman incelemesi deseninin seçilmesinin nedeni erken çocukluk döneminde RAM'a yapılan başvuru sürecindeki yazılı evrak içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak derinlemesine incelenmek istenmesidir.

Bu araştırmanın verileri dâhil etme ve hariç tutma kriterleri dikkate alınarak toplanmıştır. Dâhil etme kriterleri olarak başvuruların son 15 yılda ve erken çocukluk döneminde yapılmış olması, değerlendirme sürecinde formal ya da informal ölçme araçlarının kullanılması kriterleri dikkate alınmıştır. Erken çocukluk dönemi dışında yapılan ve değerlendirme sürecinde ölçme araçlarının kullanılmadığı başvurular hariç tutma kriterleri olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları incelendiğinde genellikle fiziksel yetersizliğe sahip çocukların daha erken yaşlarda, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ya da hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu gibi erken yaşlarda net bir şekilde gözlenemeyen yetersizliklere sahip çocukların ise altı yaş civarında RAM'a başvurdukları belirlenmiştir. Yapılan başvurular incelendiğinde eğitsel tanılama sürecindeki bazı bireylerde Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ya da Stanford Binet Zekâ Testi, GESSEL, AGTE, GEÇTA gibi ölçeklerin kullanıldığı ancak bazı durumlarda sadece görüşmeye dayalı eğitsel tanılama sürecinin yürütüldüğü görülmüştür. Yürütülen eğitsel tanılama sürecinde verilen tanılar arasına ortak bir dil olduğu belirlenirken tıbbi tanılama sürecinde ortak bir dil kullanılmadığı, bu nedenle aynı eğitsel tanıya sahip olma durumunda farklı tıbbi tanılama ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Bazı çocukların tıbbi ve eğitsel tanıları arasında tutarlılık gözlemlenirken bazı çocukların tıbbi ve eğitsel tanıları ile belirli aralıklarla yürütülen inceleme süreçleri arasında tutarsızlıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocuklukta özel eğitimde değerlendirme, Rehberlik ve araştırma merkezi, Doküman incelemesi

Kaynakça

Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. Altheide (Ed.). Qualitative media analysis (s. 23-41) içinde. Thousand Oaks: Sage Pub.

Çıkılı, Y. (2020). Özel Eğitimde Değerlendirme. B. N. Koçbeker-Eid, Y. Çıkılı, & S. Deniz içinde, Özel Eğitim ve Kaynaştırma (s. 42-67). Ankara: Eğiten Kitap.

Işıkdoğan-Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (29), 626-669.

Karaaslan, T. (2016). Gelişimin değerlendirilmesi, izlenmesi ve desteklenmesinde klinik ve iletişim beceri eğitimi neden gereklidir? *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 4(2), 17-31.

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.

Kargın, T. (2013). Okul Öncesinde Performans Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının Hazırlanması. B. Sucuoğlu, & H. Bakkaloğlu içinde, Okul Öncesinde Kaynaştırma (s. 77-137). Ankara: Kök Yayıncılık.

Maraklı, Ö. (2016). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Özel Eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkında görüşlerinin incelenmesi (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).

McConnell, S. R., & Rahn, N. L. (2016). Assessment in Early Childhood Special Education. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom içinde, Handbook of Early Childhood Special Education (s. 89-106). Florida: Springer.

Mindes, G. (2011). Assessing Young Children (Cilt 4. baskı). New Jersey: Pearson.

Overton, T. (2012). Assessing Learners with Special Needs: An applied approach (Cilt 7. baskı). Boston: Pearson.

Worttham, S. C. (2014). Assessment in Early Childhood Education. NJ: Pearson.

Yazıcı, D. N., Akman, B., & Usta, M. B. (2020). Otizmli Çocukları Tarama, Tanılama, Değerlendirmede Kullanılan Psikometrik Araçlar. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29(4), 267-275.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H., & Güner-Yıldız, N. (2019). Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Değerlendirme Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2379-2389.

Özel Yetenekliler Alanında Ekstrem Kadın Araştırmacılar

Merve Erdem — MEB

Burcu Çalıkoğlu — İzmir Demokrasi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yakın dönem eğitim araştırmaları, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ne çok fazla ne de çok az zorlayıcı bir eğitimin sağlanması gerektiğine ilişkin kanıtlar elde etmiştir (Tomlinson, Kaplan, Renzulli ve ark., 2001, s. 13). Öğrenci potansiyelinin çok üstünde verilen bir eğitim, boşa uğraşma hissi ve hayal kırıklığı; öğrenci potansiyelinin çok altında bir eğitim ise, sıkılma ile sonuçlanabilmektedir (Jonassen ve Gabrowski, 1993, s. 310; Tokoro ve Steels, 2004, ss. 140-141). Bu da, var olan potansiyel ile hedeflenen özellikler arasında bir dengenin kurulması gerektiği anlamına gelmektedir.

Özel yetenekli bireyler; genel veya bazı yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren kişilerdir. Özel yetenekli öğrenciler, özellikleri ve gereksinimleri yönünden yaşıtlarından belirgin olarak farklılık göstermektedirler ve kendi potansiyellerini geliştiren farklı eğitsel programlarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Tek bir özel yetenekli öğrenci profili yoktur. Kimsenin dikkatinden kaçmayacak kadar açık bir yeteneğe sahip parlak öğrenciler vardır. Özel yetenekli öğrencilerin, düşünen ve öğrenen bireyler olarak devam eden gelişimleri için katalizör görevi görecek bir eğitim programı ve eğitimle çalışması çok önemlidir.(Tomlinson C. A., 2008,s.7). Özel yetenekli öğrenciler için sürekli artan bir zorluk derecesi sağlamak için eğitim programını geliştiricilerinin ve öğretmenlerin ileri seviye zorluk nedir bilmesi eğitim programlarında bu tarz meydan okumaları hayata geçirecek mekanizma anlayışına sahip olması gerekir. Yakın zamanda, beyin araştırmaları (Howard, 1994; Jensen, 1998) öğrencilere; onları aşırı zorlayacak veya öğrencilere çok kolay gelecek görevlerin değil, onların seviyelerinde veya seviyelerinin çok az üstünde zorlukta olan görevlerin verildiğinde en iyi öğrendiğini ortaya çıkarmıştır.

Mevcut öğretim programına göre özel yetenekli öğrencilerin kendilerinin ulaşabileceği seviyenin çok aşağısında olan hedeflerin bile üst seviye olarak görüldüğünden bu öğrencilerin iyi eğitilemediğini düşünen ekstrem araştırmacılar, öğretmenlere, özel yeteneklilerin düşünsel seviyesini kayda değer bir oranda artırabilmede yardımcı olacak çağdaş bir model oluşturmuşlardır. Bu alanda yer alan çok fazla yayın yapmış, özgün kuram veya model ortaya koymuş ve bu model veya kuramın takipçisi olan ekstrem kadın araştırmacıları ve kuramları, kadın araştırmacıların görünürlülüğünü artırmak ve çalışmalarına ışık tutabilmek adına ortaya konulmuştur.

Yöntem

Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılması planlanmıştır. Üçlü sarmal modeli ile, araştırmanın problemine cevap bulunacaktır. Bu modelde özel yetenekliler alanında çalışma yapan ekstrem kadın araştırmacıların '' Araştırma sorusu, araştırma konusu, araştırma sonuçları'' verilerinin birbiriyle dinamik üçlü ilişkiler içinde olduğu ve bu ilişkilerin yaratıcı bir veri kaynağına dönüştüğü bir model oluşturulması planlanmıştır. Bu durumda, içerik analizi tekniğinin kullanılması planlanmıştır. İçerik analizi, incelenen bir dokümanda önceden hazır bir şekilde verilmemiş temaların gün yüzüne çıkarılmasına destek olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003 s. 255). Belirlenen ekstrem kadın araştırmacılar, Leta Stetter Hollingworth, Carol Ann Tomlinson, Sandra N. Kaplan, C. J. Maker, Stanley Greenspan, Van Tassel Baska ve Linda Silverman'dır. Bu araştırmacılar, bu alanda yer alan çok fazla yayın yapması, özgün kuram veya model ortaya koyması ve bu model veya kuramın takipçisi olması nedenleri ile belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, özel eğitim alanında araştırma yapmış ekstrem kadın araştırmacıların araştırma soruları, araştırma konuları ve araştırma sonuçları üçlü sarmal modeli ile analiz edilecektir. Böylelikle bu alanda görüş ortaya koymuş nitelikli kadın araştırmacıların bu görüşleri incelenecek, birbirleri ile benzeyen ve özelleşen yönleri ortaya çıkarılacak, hem de bu kadın araştırmacıların görünürlükleri artacaktır. Sonuçta, özel yetenekliler alanında çalışan öğretmenlere ve ebeveynlere nitelikli ve belirleyici bir kaynak ortaya koyulacak, aynı zamanda özel yetenekliler eğitimi alanına çalışmaları ile dünyada önemli katkılar sağlayan kadın araştırmacılar tanıtılmış olunacaktır. Ülkemizde ilkokuldan başlayarak lise son sınıfa kadar özel yetenekli öğrencilere eğitim veren, eğitimde ekonomik eşitsizliklerin bir önemi olmadığı, özel yetenekli öğrencilerin kendi düzeyinde eğitim almaları için fırsat eşitliği oluşturulan Bilim ve Sanat Merkezleri için de, diğer örgün eğitim

kurumlarında destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrenciler için çalışılan programlamalar için de eksik hissedilen içerik yönünden, dünyada yapılan nitelikli çalışmalar ve modellerin temelini ve ortaya koyuluş biçimini anlama adına yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yeteneklilik, ekstrem, kadın araştırmacı, eğitim programı, üçlü sarmal modeli

Kaynakça

Bedur, S., Bilgiç, N., & TAŞLIDERE, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hayef Journal of Education*, 12(1), 159-175.

Howard, P. J. (1994). *An owner's manual for the brain.* Austin, TX:Leornian.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind.* Alexandria, VA.

Jonassen D. H. ve Gabrowski, B. L. (1993). Handbook of individual differences. Hillsdale, NJ: L. Lawrence Earlbaum Associates.

Tomlinson, C. A., Kaplan S. N., Renzulli J. S., Purcell, J., Leppien, J. ve Burns, D. (2001). The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tomlinson, C.A., (2008). *Koşut Eğitim Programı*. Pegem Akademi. s.7-9.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Erişilebilir ve Kapsayıcı Müzelere Doğru: Bir Eylem Araştırması

Emine Ayyıldız İstanbul Medeniyet Ü.

Özcan Erkan Akgün İstanbul Medeniyet Ü.

Ayşe Tuğba Öner İstanbul Medeniyet Ü.

H. Sümeyra Bilici Albayrak İstanbul Medeniyet Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Kamusal alanların toplumun tüm bireylerinin erişimine açık ve erişilebilir olması, bir toplumun birleştirici ve kapsayıcı olabilmesi açısından elzemdir. Bu konuda uluslararası ve ulusal düzeyde hazırlanan ve uygulamaya konan birçok yasal düzenleme de bulunmaktadır.

Engelli bireylerin günlük yaşamları içerisinde bulundukları iç ve dış mekânlarda güvenli, bağımsız, o mekânlardan en iyi şekilde faydalanabilecekleri ve oralarda bulunmaktan keyif alabilecekleri şekilde ziyarette bulunabilmeleri de, bu bireylerin sosyal yaşama katılımı ve yaşam kalitelerinin artması bağlamında önemlidir.

Müzeler, bir toplumun tarihi ve kültürel mirasının, hem somut hem de soyut anlamda sergilendiği önemli mekânlardır. Tüm insanların ve özellikle de zihinsel, fiziksel, duyusal ve davranışsal açıdan dezavantajlar yaşayan bireylerin müzelere erişimi ise, özellikle son yıllarda engelli bireylerin toplumsal yaşama katılımı bağlamında daha fazla tartışmaya açılan yasal ve insani bir konudur. Birçok ülkede müzelerin, diğer pek çok iç mekânda olduğu gibi engelli bireylerin ziyaretlerinin güvenli ve verimli olması için uygun fiziksel şartlara sahip olmadığı bilinmektedir. Bazı müzeler ise, her ne kadar engelli bireyler için özelleştirilmiş uygulamalardan söz ederek, bu bireyler için özel turlar ve programlar düzenleseler de, bu durum kapsayıcı felsefeden uzak bir uygulamadır. Aslında esas olan müzelerin, evrensel tasarıma uygun şekilde tasarlanarak inşa edilmesi veya var olan müzelerde yapılan uyarlamaların bu şekilde gerçekleştirilmesi gereğidir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın problemi, Avrupa Birliği, Erasmus Ana Eylem 2 kapsamında desteklenen, 2019-1-RO01-KA202-063245 numaralı, 'Duyusal Engelleri Olan Bireyler için Çok Duyulu ve Kapsayıcı Bir Müzeye Doğru- Towards a Multisensory and Inclusive Museum for Individuals with Sensory Disabilities (ToMiMEUs)' isimli Erasmus+ projesi kapsamında, İstanbul'da bulunan konsept bir müzede, 6-16 yaş arasındaki görme veya işitme engelli çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların, müzeyi ziyaretleri sırasında var olan durumlarına uygun şekilde yapılmış uyarlamalar sayesinde, kapsayıcı bir müze ziyaretini deneyimlemelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Bu çalışma eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Çalışma kapsamında engelli ve tipik gelişim gösteren 6-16 yaş arasındaki katılımcıların müzeleri birlikte ziyaret etmelerinin özendirilmesi, müzelerin kapsayıcı ortamlar haline getirilmesi ve müzelerde bütünleştirici bir biçimde keyifli öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için eylemler tasarlanmış ve uygulanmıştır. İlk eylem hedeflenen katılımcı profili, müzenin sahip olduğu olanaklar ve özellikler, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili yaş düzeyindeki öğretim programlarındaki kazanımlar temel alınarak tasarlanmış, ToMiMEUs projesi kapsamında yurtdışı proje ortaklarından eğitimler almış olan müze yetkililerine uzman desteği sağlanarak uygulanmıştır. Katılımcı çocukların ailelerinden yazılı izinler uygulama öncesinde alınarak uygulama süreci video, fotoğraf ve notlar aracılığıyla kaydedilmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında görüşme protokolleri kullanılarak hem engelli ve tipik gelişim gösteren çocuk hedef kitlenin hem de ebeveynlerinin görüşleri alınmıştır.

Bu verilere dayalı bulgular temel alınarak ikinci bir eylem planı gerçekleştirilmiştir. Bu eylem planında da ilkinde olduğu şekilde veriler toplanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları 6-16 yaş aralığındaki, engelli ve tipik gelişim gösteren 14 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcılardan ikisi ilk ve ikinci eyleme de katılmışlardır. İlk eyleme katılan 7 çocuktan 2'si kız, 5'i erkek, çocukların yaş aralığı 6-12'dir. İkinci eyleme katılan 9 çocuktan 3'ü kız, 6'sı erkektir ve yaş aralıkları 6-16'dır. Çalışmaya katılan 9 ebeveynden 8'i kadın ve 1'i erkektir. Katılımcı ebeveynlerin yaş aralığı 35-51'dir. Ebeveynlerden 6'sının engeli bulunmamakta, 3'ünün ise işitme engeli bulunmaktadır.

Veriler eylemlerin geliştirilmesi sürecinde doğrudan, eylemlerle ilgili doğrudan uzman görüş ve önerileri alınarak, katılımcılarından ve ebeveynlerinden ise görüşme protokolü ve sorular hazırlanıp bu protokollere bağlı olarak toplanmıştır. Katılımcılardan izin alınarak tüm görüşmelerin ses kayıtları ve eylemin uygulama sürecinde ise görüntü ve ses kayıtları alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan çocuklar ve ebeveynlerin hepsi müzeyi ve müzede yapılan uyarlamaları beğendiklerini belirtmişlerdir. Alınan görüşler içindeki en önemli bulgulardan biri, her iki etkinliğe de katılan çocukların, müzenin giriş kısmında yer alan büyük makinist kabinini beğendiklerini belirtmeleridir. Müzenin bu parçası, tüm çocuklara dokunma olanağı sağlayan ve içine girerek deneyimleyebildiklerinden en uzun vakit geçirdikleri yer olmuştur. Beş çocuk ise, müzede yer alan lokomotif modelini beğendiklerini belirtmişlerdir. Yapılan iki farklı etkinlikle ilgili olarak çocuklar ve görüşülen ebeveynler olumlu görüş belirtirken, çocuklar bunları okulda gerçekleştirilen etkinliklerden farklı bulduklarını ve müzede yapılan etkinlikte daha çok eğlendiklerini belirtmişlerdir. Çocukların belirtiği durumlardan bazı dikkat çekici alıntılar şu şekildedir:'Çok iyi geldi, eğlenceli hissettim', ' Matematik sorularını bu şekilde çözmek aklıma gelmemişti'. Yapılan ilk etkinlikte müzede yer alan kondüktör şapkası, düdük, tren biletleri gibi gerçek müze parçaları çocuklar tarafından kullanılarak rol oynama yapılmıştır. İkinci etkinlikte ise çocuklara müzede yer alan bazı parçaların (örneğin piyanonun) içine saklanan kâğıtlardaki matematik soruları sorulmuş ve sonunda gizli bir koda ulaşmaları beklenmiştir. Etkinliklerden ilkinde, çocukların oynadıkları rolleri beğendikleri ve en çok makinist olmayı istedikleri görülmüş, ikinci etkinlikteyse ipucu bulmayı ve soru çözmeyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Çocuklardan yedisinin daha önce başka müzelere gittiğini, diğerlerinin ise ilk müze ziyaretleri olduğunu, ancak hepsinin bu ziyaretini sevdiklerini belirttikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Engelli bireyler, erişilebilir müze, müzelerde kapsayıcılık, ToMiMEUs projesi

Kaynakça

Antzoulatou-Retsila, E. (1997). Museum educational programs for persons with special needs. In: M. Velioti-Georgopoulou & E. Tountasaki (Eds), Museums and people with special needs. Experiences and perspectives (pp. 81-87). Athens: Gutenberg (in Greek).

Argyropoulos, V., & Kanari, C. (2015). Re-imagining the museums through "touch": Reflections of individuals with visual disability on their experience of museum-visiting in Greece. ALTER, European Journal of Disability Research 9, 130-143.

Argyropoulos, V., Kanari, Ch., & Chamonikolaou, S. L. (2017). Training activities in issues of access of persons with disabilities in museums and archaeological sites: A case study. Online International Journal Museum Edu, 5, 35-54. Available at: http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/A.%202.pdf.

Argyropoulos, V., Nikolaraizi, M., Kanari, Ch., Chamonikolaou, S., Plati, M., Markou, E., & Leotsakou, B†. (2017). Bridging theory and practice in developing inclusive practices in museum: The Greek case (pp. 40-41). Proceedings of the 9th ICEVI European Conference "Empowered by dialogue", 2 - 7 July 2017, Bruges, Belgium.

Argyropoulos, V., Nikolaraizi, M., Chamonikolaou, S., Kanari, C. (2016). Museums and people with visual disability: An exploration and implementation through an ERASMUS+ Project (pp. 4509-4516). Proceedings of EDULEARN2016 Conference, 4 - 6 July, 2016, Barcelona, Spain.

Argyropoulos, V., Nikolaraizi, M., Kanari, C., & Chamonikolaou, S. (2017). Current and future trends in museums regarding visitors with disabilities: The case of visitors with visual impairments (pp. 32-33). Proceedings of the 9th ICEVI European Conference "Empowered by dialogue", 2 - 7 July 2017, Bruges, Belgium.

Argyropoulos,V., Nikolaraizi, M., Kanari, C., & Chamonikolaou, S. (2016). Education and access of students with visual disabilities to culture: Redefining the role of museums (pp. 374-378). Proceedings of the International Conference of Education and New Developments 2016, 12-14 June, Ljubljana, Slovenia. World Institute for Advanced Research and Science.

Bird, E. & Mathis, A. (eds) (2003). Design for accessibility. A cultural administrator's handbook. National Assembly of State Arts Agencies (NASAA). Washington Downloaded: 2020. 01. 05.

Black, G. (2005). The engaging museum. Developing museums for visitor involvement. London: Routledge.

Black, G. (2012). Transforming museum in the twenty first century. London: Routledge

Buyurgan, S. (2009). The expectations of the visually impaired university students from museums. Educational Sciences: Theory & Practice, 9 (3), 1191-1204.

Özel Eğitim Ortamlarında Okul Sosyal Hizmeti

Maruf Buğra İnan
Başkent Üniversitesi

Bahadır İnan
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul sosyal hizmet uzmanları, tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarıya ulaşmalarına yardımcı olmak için okul, ev ve toplum arasında çok önemli bir bağlantıyı sağlamaktadır. Sosyal çalışmacılar okul disiplin politikalarının oluşturulmasında, ruh sağlığı müdahalesinde, kriz yönetiminde ve destek hizmetlerinde liderlik sağlayarak, öğrenciler ve ailelerin yanı sıra doğrudan okul idareleri ile birlikte çalışırlar. Öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmak için disiplinlerarası bir ekibin parçası olarak çalışan sosyal hizmet uzmanları, bir yandan öğrencilerin akademik başarısı için gerekli iken öte yandan okullara toplumun bütünleşmesini de kolaylaştırır (Kamaruddin ve Sulaiman, 2017).

Okullardaki sosyal çalışmacılar, çalıştıkları okullardaki tüm öğrencilerin başarısını desteklemekle görevlidir. Buna formal eğitim öğretime devam eden ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler de dâhildir. Akademik başarıyı etkili ve verimli bir şekilde desteklemek için sosyal çalışmacılar, okul ortamında özel eğitimde bireyselleştirme, değerlendirme ve hizmet sunma modellerine rehberlik eden yasal mevzuat hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Altshuler, 2007). Sosyal hizmet uzmanları, bu multidisipliner sürece dâhil olduğunda, özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için sistemde önemli bir eksikliği giderecek köşe taşı olabilirler.

Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirdikleri için okul ortamı onların öğrenebilecekleri, büyüyebilecekleri ve akademik, sosyal ve duygusal olarak gelişebilecekleri bir ortam olmalıdır. En az kısıtlayıcı çevre bunu sağlamaktadır ve çocuğun bireysel ihtiyaçlarına en uygun olan ortamdır. Tüm öğrencilere en az kısıtlayıcı ortamda uygun bir eğitim sağlamak okullar için güç olabilir ve hizmetlerin uygun şekilde sunulması için genellikle bazı zorlukların üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Özel gereksinimleri olan çocuklar açısından böyle bir ortamı sağlamak için sosyal hizmet uzmanları hayati bir rol oynayabilir. Sosyal hizmet uzmanının rolü öncelikle öğrencinin ruh sağlığı/psikososyal ihtiyaçlarına, değerlendirmesine ve uygun bir ortamda özel eğitim hizmetlerini sağlamak için onlara yönelik müdahale planları geliştirmeye yöneliktir (Webber, 2018).

Birçok yönden okul sosyal hizmet uzmanı, özel eğitim hizmetleri alan öğrencilerin başarısını artırmada hayati bir rol oynayabilir. Birincisi, güçlü yönlere dayalı bir yaklaşımla aktif olarak çalışarak, ev ve okul arasındaki işbirliği üzerinde büyük bir etkiye sahip olabilir. Özel eğitime gereksinim duyan çocuğa sahip aileler için bu süreç bazen yorucu ve can sıkıcı olabilmektedir. Sosyal çalışmacı, bu nedenle özellikle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kapsamında yapılan toplantılarda öğrencinin güçlü yönlerine ve yeteneklerine değinerek çocuk için ortak çaba sarf etmek noktasında profesyonel elemanlardır (Weishaar, 2010). BEP hedefleri, yalnızca istenmeyen davranışların azaltılmasına odaklanmak yerine kazanılan yetenek ve beceriler veya uygun davranışlar artırılarak ifade edilerek güçlü yönlere dayalı bir yaklaşımla yazılabilir. Sosyal hizmet uzmanı, aile üyelerini BEP sürecinden geçerken motive etmede, onların stres ve kaygılarını azaltmada ve programda yazan amaçlara ulaşmada kesinlikle önemli bir rol oynamaktadır (Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007).

Tedavi edici ve problem çözücü bir disiplin olan Sosyal Hizmet, özel gereksinimli çocuklarla çalışırken temel ilke ve değerlerinin kullanılmasına vurgu yapmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanı kavramı Türk eğitim sistemine henüz istenilen düzeyde dâhil edilmemiştir. Bununla beraber eğitim sistemindeki reformlar nedeniyle, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal hizmet uzmanlarının eğitim kurumlarına dâhil edilmesi ihtiyacı oldukça önemli hale gelmiştir. Bu noktada bireyselleştirilmiş eğitimi programlama sürecindeki multidisipliner ekibin bir üyesi ve öğrencileri desteklemede kritik bir rol oynayan sosyal çalışmacıların, özel eğitimin içinde etkin şekilde rol alması gerektiği düşüncesi araştırmanın çıkış noktası olarak görülmekte ve planlanmasına öncülük eden temel fikir şeklinde değerlendirilmelidir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, durumlar ya da olaylar arasındaki ilişkiyi tanımlama ve açıklama amacı ile yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın belirtilen doğrultudaki amacı, özel gereksinimli çocuklara yönelik okul sosyal hizmetinin ve sosyal çalışmacının oynayabileceği rolleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sistematik alanyazın taraması kapsamında gerçekleştirilen çalışma bir tarama modelidir. Millar (2004)'e göre sistematik alanyazın taramasında araştırmanın amacı açık bir şekilde belirlenerek, araştırmaya dâhil olan çalışmaların belirlenmiş ölçütlere göre seçilmiş olması, seçilen çalışmaların temel özelliklerinin ortaya konulması ve bu çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanarak çıkarımda bulunulması gerekmektedir. Araştırmaları belirlemek için alanyazın taraması yapılırken kullanılmak üzere "okul sosyal hizmeti, özel eğitimde sosyal hizmet, sosyal çalışmacının rolleri" gibi anahtar sözcükler belirlenmiştir. Alanyazın taraması yapılırken çeşitli kaynak ve tarama yollarından yararlanılmaktadır. Bu çalışma kapsamında tarama yapmak için çeşitli tarama kaynakları kullanılmıştır. Buna ilişkin PsycInfo, EbscoHost, Scopus, ProQuest, Researchgate, Google Scholar gibi tarama araçları kullanılmıştır. Bu anahtar sözcükler kullanılarak tarama kaynaklarında ilgili araştırmalar belirlenmiştir. Bu araştırmada belirlenen dâhil etme kriterleri doğrultusunda tarama yapılmıştır. Bu kriterler çalışmanın hakemli bir dergide yayınlanmış olması ve uluslararası alanyazındaki çalışmalar olması olarak belirlenmiştir. Araştırmada verileri çözümlemek amacıyla betimsel içerik analizi işe koşulmuştur. Betimsel içerik analizinde belirli bir konu üzerinde yapılan araştırmalar ele alınarak bu araştırmaların eğilimleri ve sonuçları tanımlayıcı ve sistematik bir biçimde değerlendirilir (Göktaş vd., 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal çalışmacılar, özel gereksinimli çocukların karşılaştığı ve akademik performanslarını etkileyen psikolojik ve sosyal sorunları ele almakla özellikle ilgilenmektedir. Böylece, özel gereksinimli çocukların özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı okul ortamında eğitim öğretim faaliyetlerine katılmalarına olanak sağlayabilirler. Genel olarak öğretmenler, öğrencilerin akademik beklentilerini karşılamaya daha fazla odaklandıklarından, özel gereksinimli çocukların psikososyal ve duygusal ihtiyaçlarını yeterince ele alamayabilecekleri göz önüne alınmalıdır. Türkiye'de konuyla ilgili çalışma bulunmadığından, bu çalışma ile özel eğitim okullarında sosyal hizmet uzmanlarının nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda rehberlik edilebilir. Araştırmacılar tarafından alanyazın incelenerek çalışmanın amacı doğrultusunda, özel eğitimde sosyal hizmetin rolü ve önemini birkaç başlık altında değerlendirmek olasıdır. İlk olarak (1) sosyal çalışmacıların, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların sağlıklı ilişkiler kurması konusundaki kolaylaştırıcı etkisi, ikinci olarak (2) sosyal çalışmacıların, özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerine aktif katılımı ve diğer profesyonellerle işbirliği yapmasının önemi, üçüncü olarak (3) sosyal çalışmacıların, okula uyum konusunda zorluk çeken özel gereksinimli çocuklara birebir destek sunmak, danışmanlık vermek ve ebeveynler ile birlikte öğretmenler arasında tüm süreçte gerekli koordinasyonu sağlamak açısından tüm paydaşlara psikososyal destek vermesinin önemi ve son olarak (4) sosyal çalışmacıların öğretmenler, okul idaresi, ebeveynler ve tipik gelişen öğrencileri, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik destekleyici uygulamalara nasıl katabilecekleri noktasındaki arabulucu rolü şeklinde ifade etmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Okul Sosyal Hizmeti, Özel Eğitimde Sosyal Hizmet, Sosyal Çalışmacının Rolleri

Kaynakça

Altshuler, S. (2007). Everything you never wanted to know about special education… and were afraid to ask (IDEA). *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, *6*(1-2), 23-33. https://doi.org/10.1300/J198v06n01_02

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varisoglu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(1), 455-460.

Kamaruddin, N., & Sulaiman, S. (2017). A conceptual framework for effective learning engagement towards interface design of teaching aids within tertiary education. *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, *2*(1), 35-42. https://dx.doi.org/10.26500/JARSSH-02-2017-0105

Millar, J. (2004). Systematic Reviews for Policy Analysis. In S. Becker and A. Byrman (Eds.), Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches. Bristol: Policy Press.

Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children & Schools*, *29*(1), 25-34. https://doi.org/10.1093/cs/29.1.25

Webber, K. C. (2018). A qualitative study of school social workers' roles and challenges in dropout prevention. *Children & Schools*, *40*(2), 82-90. https://doi.org/10.1093/cs/cdy003

Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House*, *83*(6), 207-210. https://doi.org/10.1080/00098650903505381

Özel Eğitimde Okul Öncesinden İlkokula Geçiş Sürecinin İncelenmesi

Büşra Erten Kekik — MEB

Eylem Dayı — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim çocuğun aileden ayrılarak farklı bir ortama girdiği pek çok gelişim alanının oyun yoluyla desteklendiği ve ilkokula hazırlığı içeren bir programdır. Okul öncesi programı çocuğun bütün gelişim sürecini geliştirme işlevine ek olarak risk durumları karşısında önlem almayı hedeflediği için önleyici, destekleyici ve çok boyutlu bir programdır (MEB,2013). Okul öncesi eğitim çocuğun bireysel deneyimlerle öğrenim sağlamasını temel alır. Bireysel deneyimler ile öğrenme süreci ise oyundan geçer. Oyun yöntemi öğrenmelerin kalıcılığında belirleyici bir rol oynar (Köksal, 2016). Okul öncesi ve ilkokul birbirlerinden ayrıymış gibi dursa da farklı sınırlar içinde değildir. Okul öncesi eğitimi çocukların oyunla bireysel öğrenmeleri sağlaması, ilkokul ise yapılandırılmışlık ve kurallılık ile eğitimi sürdürmesi açısından farklılık gösterir (Yeboah, 2010). Okul öncesinin ana hedeflerinden birisi birinci sınıfa çocuğu hazır olmasını sağlamaktır. Bu hedefin gerçekleşmesi için iyi bir okul öncesi eğitim ve geçiş süreci gereklidir (Özenç, 2020).

Hayatta pek çok geçiş dönemi vardır bu geçişlerin bir kısmı eğitim sistemleri boyunca ilerler. Okul öncesinden ilkokula geçiş, çocukların hayatlarının başında gerçekleştirdikleri önemli geçişlerden biridir ve çocuk için bu okullu olma sürecinin travmatik olabileceği bilinmektedir. Bu geçiş süreci hayatın sonraki yıllarında çocuğun sosyal, psikolojik, bedensel gelişiminde etkili olduğunu belirten araştırma sonuçları da vardır (Kakvulis, 2003). Çocuk eğitim kurumları arasında yer değiştirirken pek çok alanda değişiklik yaşar. Yaşadığı tüm bu değişikliklerden olan ortam, rol, beklentilerdeki farklılıklar geçişin güç bir dönem olduğunu göstermektedir (Harper, 2005). Öğretim yöntemlerinin ve uygulamalarının ilkokula yönlendirilmesi ile yeni uygulamalar yaparak çocukların sıkıntı yaşamadan geçiş sürecini atlatma ihtimali artırılabilmektedir (Pierce& Bruns, 2013). Okul öncesinden ilkokula geçişi etkileyen etmenler arasında fiziki değişikliklerin yanında program, sınıftaki akran sayısı, öğretim stratejileri gibi pek çok süreksizlik vardır (Margetts, 2002). Bu geçiş sürecinde, çocukların uyum sağlamaları için fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden mücadele etmeleri gerekmektedir (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Geçiş sürecindeki farklılıklar çocuklarda heyecan ve kaygıyı bir arada yaşatabilmektedir. Aileler ve öğretmenler bu süreçte çocukların davranış ve durumlarını inceleyerek yardımcı olabilmeleri önemlidir. İlkokula başlangıcın kolaylaştırılması çocukların okula uyumu ve aidiyet hissi için önemlidir (Yeboah, 2010).

Geçiş sürecinde çocuklar rutinden ve tanıdık çevreden uzaklaşmakta ve yeni rutine geçmektedir. Bu farklılık çocuk için birtakım güçlüklere neden olabileceği için kademeler arasında oluşturulacak uyum ile yaşanabilecek güçlükleri minimum seviyeye getirecektir (Özen Altınkaynak, Akman, 2013).

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecini olumlu hale getirme ile ilgili yapılan çalışmalarda oyun üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Öğretim sürecini oyun temelli kurarak birinci sınıfa geçişte uyum sağlamayı kolaylaştırmak olası hale gelebilmektedir (Yeboah, 2010). Okul öncesi ve birinci sınıflar kapsamında yapılan bir çalışmada oyun ile öğretimin çocukların gelişim alanları üzerindeki sonuçlarını araştırmış ve etkililiği incelenmiştir (Draper, White & Jones, 2001).

Özel gereksinimli çocukların kademeler arası geçişinde ebeveyn odaklı bir geçişin olumlu olacağı düşünülmektedir. Geçişin başarılı olabilmesi için; sistemli, paydaşlar arası eşit ortaklık, çocuğu hazırlamak gibi faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocukların geçişte verim alınması, okul öncesi hazırlığın ve geçişin dikkate alınarak uygun şekilde düzenlenmesiyle mümkündür. Çocukların iki kademe arasındaki geçişi kolay ya da güç bulması; kademeler arasındaki değişkenler, süreksizlikler ve bunların yoğunluğu ile bağlantılıdır (Margetts, 2002). İstendik şekilde gerçekleşen bir geçiş için bu kademeler arasındaki ortam, program, öğretim yöntemi, akran sayısı gibi değişkenlerin düzenlenmesiyle başarıya ulaşabilir (Margetts, 2002). Özel gereksinimli ya da risk grubundaki çocuklarda gelecek yaşamları için anlamlı sonuçlar erken çocukluk, okul öncesi ve ilkokul kademeleri arasında sıkıntısız bir geçiş süreci ile ilişkilidir. Geçiş sürecini olumlu kılmak için; geçişe ait bir program oluşturmak, geçiş sürecine özel gereksinimli bireyler açısından da bakmak, iş birliği için kurumlarla ortaklık kurmak, paydaşlar arası çatışmayı önlemek, hedefler ve sonuçları izlemek için bir eylem planı yapmak, çocuk ve aileye rehberlik etmek, paydaş rollerini netleştirmek gibi bir dizi faktör sıralanmıştır (Rous& Rena, 2006). Geçiş süreci için bir başka olumlu öneri ise kademeli olarak çocuğun geçişinin sağlanması olarak belirtilmektedir (Yeboah, 2010).

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği" araştırma olarak tanımlanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma özel eğitimde okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinin incelenmesini hedeflediğinden nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yoluyla kuramsal türede bir çalışma ortaya konmuştur. Doküman analizi araştırılan olgulara dair bilgi veren yazılı kaynakların incelenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verileri ortak temalar içerisinde toplamak ve bunları organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizi için dökümanlar incelenmiş ve temalar belirlenmiştir. Elde edilen temalarla beraber dökümanlar yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçiş sürecine ait yapılan çalışmalarda var olan durumun istenilen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Geçiş ilgili yaşanan başlıca sorunlar;

Okul öncesi ve ilkokul arasındaki öğretim programları arasındaki farklılıklar

Fiziki farklar

İşbirliğinin yeterli düzeye erişememesi

Raporlarının tutulmasında ve iletilmesindeki aksaklıklar

Sistematik ilerlememesi

Hükümet politikaları, olarak sıralanmaktadır.

Geçişin iyileştirilmesi için öneriler;

Kurumlar ve personel, çocuklar ilkokula başlamadan önce, eğitimin iki aşamasında çocuklardan ne beklendiğinin tanımlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Kakvulis(2003), okula geçişin sağlanmasında ebeveyn katılımının önemini vurgulamaktadır. Yıldırım-Hacıibrahimoğlu (2013), Başarılı geçişin bireyselleştirilmiş, sistematik, kayıt altında ve paydaş işbirliğinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Yalman(2007), Geçişe kurumdaki profesyonellerin katılması ve işbirliğine dayalı geçiş programının gerekliliğinden bahsetmektedir. Oktay (2005), Kademeler arasındaki farklılıkları azaltmak ve başarılı geçişi sağlamak için kademelerin çocuğa yaklaşımına odaklanmak gerektiğinden bahsetmektedir. Blyth (1988),belgelerin çocukların geçişinde önemli olmasına rağmen idareciler ve öğretmenlerin kayıt tutma ve aktarılacak bilgilerin belirlenmesinde görüş karmaşası olduğuna dikkat çekmiştir. Wallace (1985), ilkokul öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocuğun dahil olduğu durumlar dışında, kayıtları aktarmanın nadir olduğunu belirtmiştir. Kakvulis (2003), Geçiş sürecinde hükümetin etkileme gücü olduğunu ancak Avustralya, ABD, İngiltere gibi gelişmiş ülkelerdeki hükümetlerin aksine, gelişmekte olan ülkelerdeki hükümetlerin yeterli erken geçiş politikaları geliştirmediğini belirtmiştir. Okul öncesi ve ilkokul programlarının geçiş hakkında bilgi edinilmesi önemlidir. Geçişe dair yapılan değerlendirmeler, programlar arası hedeflerin belirlenmesine ve ilerlemenin anlaşılmasına katkı sağlar.

Anahtar Kelimeler: Geçiş, Özel Eğitimde Geçiş, Okul öncesinden Geçiş, İlkokula Geçiş

Kaynakça

Alexander, K. L. & Entwise, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: patterns and

processes, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55 (2).

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin Gözüyle Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesi Programlara Geçiş Süreci. Eğitim Ve Bilim.

Bruce L. Berg, H. L. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri . Eğitim Yayınevi.

Kakvulis, Aleksandros (2003). *Erken çocukluk eğitiminde süreklilik: okul öncesinden okula geçiş. International Journal of Early Years Education*, 2(1), 41-51. doi:10.1080/09669760.2003.10807105

Köksal, O. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uluslarası Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(1), 379-394.

Özenç, M. (2020). Okul Öncesi Eğitimi Programındaki Kazanımlar ile İlkokul 1. Sınıf Kazanımları Ne Kadar Uyumlu. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 21.

Pierce, C., Bruns, D. (2013). İlkokula Geçişi İyileştirmek İçin Tanıma ve Tepki ve Müdahale Bileşenlerinin Hizalanması. *Erken Çocukluk Eğitimi*, 41, 347-354. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0572-3

Yalman, D. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Birinci Sınıf Öğretmenlerinin, Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Ve Okul Öncesi Eğitim Almış Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçişte Yaşanan Uyum Sorunlarıyla İlgili Görüşleri [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]

Yıldırım Hacıibrahimoğlu, B. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Geçiş ve Geçiş Süreci. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1).

Özel Eğitimde Alanındaki Paraprofesyonellere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Gözden Geçirilmesi

E. Sema Batu Maltepe Üni.
Atilla Cavkaytar Maltepe Üni.
Derya Çıkılı-Soylu Maltepe Üniversitesi
Deniz Dağseven-Emecen Maltepe Üniversitesi
F. Kıvanç Erdoğan Maltepe Üniversitesi
Neslihan Özcan Tavukçu Maltepe Üniversitesi
Demet Tavukçu Maltepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Koçluk uygulamaları her geçen gün popülerliğini artırmakta ve pek çok alandaki pek çok çalışmacıya özellikle hizmet içi eğitim süreçlerinde sunulmaktadır. Özel eğitim alanında koçluk uygulamalarına yer verilmesinde bir artış olduğu görülmektedir. Koçluk uygulamlarının hedefinde çoğu kez ebeveynler, öğretmenler ve diğer profesyoneller yer almaktadır. Paraprofesyoneller özel eğitim sınıflarında yer alan yardımcı öğretmenler olarak ele alınabilir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde sorumluluk alan paraprofesyonellerin mesleki gelişimi için sunulan uygulamalardan birinin koçluk olduğu görülmektedir. Araştırmanın amacını özel eğitim alanında çalışan paraprofesyonellere sunulan koçluk uygulamlarının analiz edilmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden dokuman analizi ile desenlenen bu çalışmada altı farklı veri tabanında paraprofesyoneller, koçluk anahtar kelimeleri yirmi farklı özel gereksinim ifadesi(kör/körlük, görme yetersizliği, hem kör hem sağır, sağır/sağırlık, işitme yetersizliği, çoklu yetersizlik, çok engellilik, ileri düzeyde engellilik, otizm/Otizm Spektrum Bozukluğu/OSB, duygu davranış bozukluğu, zihin yetersizliği, gelişimsel yetersizlik, üstüm zekalılar, özel yetenekliler, iki kere farklılar, fiziksel yetersizlik/ortopedik yetersizlikler, öğrenme yetersizlikleri, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite/DEHB, dil ve iletişim yetersizliği, kaynaştırma, karmaşık iletişim yetersizliği) ile kombine edilerek Türkçe ve İngilizce olarak taranmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Son on yılda yayınlanan toplam 24 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makaleler ayrıntılı içerik analizine tabi tutulmuştur. Ulaşılan 24 makalenin tamamı İngilizce olarak yayınlanmıştır, ilgili makalelerin büyük bir kısmında tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Yapılan derlemede koçluk hizmeti sunulan paraprofesyonellerin büyük bir kısmının Otizm Spektrum Bozukluğu, Ağır ve Çoklu Yetersizliği olan bireylerle çalıştığı görülmektedir. Üstün zekalı ve Özel Yetenekli, Öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışan paraprofesyonellere herhangi bir koçluk hizmeti sunulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda paraprofesyonellere ne tür bir koçluk sunulduğu, hangi özel gereksinim alanında çalıştıkları, verilen koçluk hizmetinin içeriğinin ne olduğuna dair sonuçlar sunum sırasında ve tam metinde ayrıntılı olarak paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Paraprofesyoneller, Koçluk, Doküman Analizi

Kaynakça

Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 35*(4), 6-9.

Frencb, N. K., & Lou Pickett, A. (1997). Paraprofessionals in special education: Issues for teacher educators. *Teacher Education and Special Education, 20*(1), 61-73.

Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458

Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership, 61*(2), 50-54.

Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, *1*(1), 1-17.

Derlenen makaleler tam metinde paylaşılacaktır.

Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Risk Grubu Öğrencileri Özel Eğitim Hizmetlerine Yönlendirmelerinde Etkili Olan Kriterlerinin Belirlenmesi

Tuğçe Yıldız — Ege Üniversitesi

Necdet Karasu — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ruhsal hastalıkların tanımlarını ve belirtilerini içeren, Amerika Psikiyatri Birliği (APA) tarafından sonuncusu 2013 tarihinde yayınlanan Mental Hastalıkların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM- 5) öğrenme güçlüğü; "bireyin bilgiyi işlemleme kabiliyetindeki eksiklikten dolayı örgün eğitim yıllarında ortaya çıkarak okuma-yazma ve/veya matematikte kalıcı güçlüklerle karakterize edilen nörogelişimsel bozukluk" olarak tanımlanır (APA, 2013).

Tarihsel süreçte başta tanımlar ve tanılama üzerine odaklanılsa da zaman içerisinde öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin öğrenme güçlüğü bakımından ele alınarak özel eğitime yönlendirilmesi yerine eğitimde önleyici ve müdahaleci yaklaşımların etkisi anlamlı derecede artmıştır. Önleyici ve müdahaleci yaklaşım çok aşamalı destek sistemlerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu ile sağlanabilmektedir. Alan yazında çok aşamalı destek sistemlerine örnek olarak Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) ve Olumlu Davranışsal Destek (ODD) yaklaşımlarını görmek mümkündür (Sugai ve Horner, 2009; Averill ve Rinaldi, 2011). ODD kişilerin problem davranışlarını azaltmaya ve yaşam kalitelerini yükseltmeye yönelik veriye dayalı değerlendirme sürecine bağlı bir şekilde ampirik olarak kanıtlanmış müdahale prosedürlerinin uygulanmasını içerir (Dunlap, Carr, Horner, Zarcone, ve Schwartz, 2008). RTI ise Burns ve VanDerHeyden (2006) tarafından tüm çocuklara yönelik öğrenme sonuçlarını geliştirmek için kaynakları en verimli şekilde tahsis etmeye yönelik veriye dayalı karar vermenin sistematik olarak kullanımı biçiminde tanımlanmaktadır.

Çok aşamalı sistemlerde tarama ve ilerleme- izleme prosedürleri akademik ve davranışsal açıdan küçük farklılıklar içerse de genel anlamda aşama 1 tüm öğrencilere uygulanan ve onları kabul edilebilir bir yeterlik seviyesine taşıyan ana müfredatı; aşama 2, aşama 1'deki eğitim uygulamalarına yetersiz yanıt veren öğrencilere ek eğitim uygulamaları sağlamayı; aşama 3 ise öğrencinin belirlenen alandaki ilerleme oranını artırmaya yönelik hedefli ve yoğun müdahaleleri ve bazı modellerde ise özel eğitim hizmetlerini ifade eder (Averill ve Rinaldi, 2011). Genel yapıya bakıldığında çok aşamalı sistemlerde ilk aşamadan son aşamaya doğru sağlanan hizmetlerin yoğunluğunda bir artışın söz konusu olduğu dikkat çekmektedir. Kaynakları verimli ve etkili bir biçimde tahsis etmeyi temel alan çok aşamalı bir sistem olan MTM'de aşamalar arasındaki hizmet yoğunluğu artırılırken genel olarak; daha öğretmen merkezli, sistematik ve açık müdahaleler uygulamak, uygulanan müdahalenin sıklığını artırmak, müdahalenin süresini uzatmak, daha küçük ve daha homojen öğrenci grupları yaratmak, daha fazla uzmanlığa sahip eğitmenlerle müdahaleye devam etmek gibi uygulamalara yer verilmektedir (Fuchs ve Fuchs, 2006). Bu aşamalı sistem içerisinde öğretmen kısaca, genel taramayla başlayarak ek hizmetlere ihtiyaç duyan bireyi belirler, belirlenen alana yönelik amaçlı müdahaleler sunar, aynı zamanda bireyin ilerlemesinin boyutunu izlemek için aralıklı ölçme ve değerlendirmelere yer verir, elde ettiği verileri kayıt altına alır ve verilere dayalı olarak bireyin aşamalar arasındaki yönünü tayin eder (Fuchs ve Fuchs, 2005).

Özetle çok aşamalı sistemlerin ortak noktalarında düzenli izleme ve öğretmen uyarlamalarının çocuk özelinde sürekli olarak biçimlendirilerek geliştirilmesi yer almaktadır. Amaç başarısız olan çocukları belirlemek yerine bir çocuğun başarılı olmasını sağlayacak müdahaleleri bulmaktır, böylece bir grup öğrencinin genel eğitim ortamlarında daha az yoğun müdahale ile ihtiyaçları karşılanabilirken; özel eğitim kaynakları ihtiyaçları daha yoğun olan öğrencilere ayrılmış olacaktır (Burns ve Gibbons, 2008). Son yılların önde gelen bu düşüncenin Türkiye'de ilkokul sınıflarında eğitim almakta olan ve öğretmenleri tarafından özel eğitim için değerlendirmeye yönlendirmek üzere hazırlık yapılan öğrencilerin yönlendirme süreçleri içinde yer alışını incelemek modern uygulamalar ile mevcut uygulamalar arasındaki farkların tespiti bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı gönderme öncesi süreçlerde kullanılmakta olan modern ve mevcut uygulamalar arasındaki farkların raporlaştırılması için sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü risk grubunda olduğunu düşündükleri öğrencileri özel eğitim hizmetlerine yönlendirmelerinde etkili olan kriterlerin neler olduğunu belirleyebilmek üzere saha uygulamalarının incelenmesidir.

Araştırma Sorusu:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü risk grubunda olduğunu düşündükleri öğrencileri özel eğitim hizmetlerine yönlendirmelerinde etkili olan öğrenci performansına dayalı kriterler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü risk grubunda olduğunu düşündükleri öğrencileri özel eğitim hizmetlerine yönlendirmelerinde etkili olan öğretmen uygulamalarına dayalı kriterler nelerdir?

Yöntem

Gönderme öncesi süreçlerde güncel bir yaklaşım olan çok aşamalı sistemlerin, bireyin özel eğitim hizmetlerine uygunluğu hakkında öğretmenlere sağladığı kriterlerin Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokuldaki mevcut durum ile karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmanın modeli, betimsel durum desenidir. Durum çalışması; bir olgu veya olayı derinlemesine inceleme imkânı sağlayan, "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimsek, 2016). Durum çalışmalarında güncel bir durum özgün ortamı içerisinde keşfedilir, betimlenir ve yorumlanır (Yin, 2003). Betimleyici durum çalışması; araştırmacılara, araştırmaya konu olan durum veya olgunun zengin bir tanımını sağlamak amacıyla gerçekleştirilir (Yin, 2003). Araştırmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu/ zincirleme örnekleme yöntemiyle seçilmiş İzmir ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan, sınıfında öğrenme güçlüğü risk grubunda öğrencisi bulunduğunu beyan etmiş 10 adet sınıf öğretmeni oluşturacaktır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve katılımcılara ait dokümanlardan elde edilen veriler, içerik analizi kapsamında analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde öğrenme güçlüğü risk grubu bireylere yönelik gönderme öncesi süreçleri inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın incelemesinde de özetlendiği üzere gönderme öncesi süreçlerde güncel uygulamalar çok aşamalı sistemlere işaret etmektedir. Araştırma kapsamında ilkokul düzeyinde öğrenme güçlüğü risk grubunda bulunan bireylere yönelik sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte kullandıkları sınıf içi uygulamalar tespit edilmeye çalışılmış ve çok aşamalı sistemlerle karşılaştırılarak aşağıdaki geçici sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü risk grubunda olduğunu düşündükleri öğrencileri özel eğitim hizmetlerine yönlendirmelerinde etkili olan öğrenci performansına dayalı kriterler arasında öğrencinin okuma-yazma veya matematik alanlarındaki performansının sınıf düzeyinden düşük olması yer almaktadır.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü risk grubunda olduğunu düşündükleri öğrencileri özel eğitim hizmetlerine yönlendirmelerinde etkili olan öğretmen uygulamalarına dayalı kriterler arasında öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi alanında yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmaması yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, çok aşamalı sistemler, gönderme öncesi süreç

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM5), Tanı ölçütleri el kitabı.* (Çev: Köroğlu,E.) Ankara: Hekimler.

Burns, M. K., ve VanDerHeyden, A. M. (2006). Using response to intervention to assess learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, *32*(1), 3-5.

Burns, M. K., ve Gibbons, K. A. (2008). *Implementing response to ınterventıon in elementary and secondary schools procedures to assure scientific- based practices.* New York: Routledge.

Dunlap, G., Carr, E. G., Horner, R. H., Zarcone, J. R., & Schwartz, I. (2008). Positive behavior support and applied behavior analysis: A familial alliance. *Behavior Modification*, *32*(5), 682-698.

Fuchs, D., ve Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness to Intervention: A Blueprint for Practitioners, Policymakers and Parents. *Teaching Exceptional Children*, *38*(1), 57-61.

Fuchs, D., ve Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why and how valid is it*? Reading Research Quarterly*, *41*(1), 93-98.

Stuart, S., Rinaldi, C., & Higgins-Averill, O. (2011). Agents of Change: Voices of Teachers on Response to Intervention. *International Journal of Whole Schooling*, *7*(2), 53-73.

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

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd, vol. 5). Thousand Oaks: SAGE

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği

Turan Başkonuş — MEB

Durdane Öztürk — Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bazı çocuklar özel eğitim gereksinimi ile doğabilirler. Özel eğitim gereksinimi olan bu bireyler hem bireysel özellikleri hem de eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyde farklılık gösterirler (Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015). Bu bireylere yönelik sunulan eğitim, farklı yöntemlerle geçmişten günümüze kadar gerçekleştirilmektedir (Öztürk ve Akdal, 2022). Özel eğitim kapsamında yer alan kaynaştırma eğitimi ise bunlardan biridir. Özokçu (2003)'e göre kaynaştırma eğitiminin amacı herkese eşit eğitim imkânı sağlamaktır. Özel eğitime muhtaç bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim almaları ve beceriler kazanmaları kaynaştırma eğitiminin bir diğer amacını oluşturmaktadır (Battal, 2007). Kaynaştırma eğitiminin unsurları ise öğrenci, öğretmen, müdür ve velidir (Talbert & McLaughlin, 2006). Bu unsurlardan öğretmenler kuşkusuz ayrı öneme sahiptir (McCrimmon, 2015; Pinter ve ark., 2022; Rogers, 2007). Bu nedenle öğretmen eğitiminde özel eğitim konusuna verilen ağırlık da giderek artmaktadır. Öğretmenlerin hem hizmet öncesi eğitiminde hem de hizmet içi eğitiminde özel eğitim konusuna ağırlık verilmesinin bir nedeni ise kaynaştırma eğitimini daha yaygın hale getirmektir (Bayar ve Üstün, 2017).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenin önemini vurgulayan Ataman (1996), kaynaştırma eğitiminin başarısının da öğretmenlerin öğrenciler arasında hiçbir ayrım yapmamalarına ve öğretmenlerin olumlu tutumlarının tüm çocuklar tarafından hissedilmesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır (Kuzu, 2011). Fakat öğretmen adaylarının duygu tutum ve kaygılarına ilişkin çalışma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir (Bilgin, 2018). Bu bağlamda ilgili çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum, kaygı ve duygularını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020). Tarama araştırmalarında genelleme yapmak mümkündür. Örneklemden elde edilen veriler ışığında temsil edilen evrene genelleme yapılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Araştırma kapsamında da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları bazı bağımsız değişkenler açısından açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu evrenden, random seçilen 363 öğretmen adayı çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Adaylara uygulanan ölçme araçlarından 17 tanesi hatalı kodlamalar sebebiyle değerlendirmeye alınmamış, toplam 346 öğretmen adayından elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve bireylerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılarını ölçmek amacıyla ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman & UmeshSharma (2011) tarafından geliştirilen kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılar (KEİDTKÖ) ölçeğinin Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır. İlişkisel istatistik yöntemleri yapılmadan önce verilerin homojenliğine bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin analiz sürecinde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarına yönelik tutumlarının ikili gözenekli değişkelere göre incelenmesinde bağımsız t-testi, üç ve daha fazla gözenekli değişkenlere göre incelenmesinde ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Bununla birlikte Tukey testi ile anlamlı farklılığın kaynağı belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü hesaplayabilmek için Eta Kare katsayısı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adayların kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri bölümlere ve yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama değişkenlerinin etken olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte adayların kaynaştırma eğitimine ilişkin ölçeğin duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuç, öğrenim görülen bölümün adayların kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları üzerinde etken bir değişken olduğunu ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören adayların kaynaştırma eğitimine ilişkin duygularının en düşük düzeyde oluştuğunu göstermektedir

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim Kaynaştırma, Duygu, Tutum, Kaygı

Kaynakça

Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı), 2*(7), 382-389.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.

Bayar, A., Öztaşkın, A. G. Ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).

Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. Electronic Turkish Studies, 12(17).

Bilgin, A. (2018). *Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygıları* [Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Cohen, L. Manion. L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. london. routledge. https://doi.org/10.4324/9780203029053

Doğaroğlu, T. ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi,1(2).*

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3). 50–65.

İlk, G. ve Açıkalın, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(219), 57-88.

Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (26. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic, 50*(4), 234-237.

Özokçu, O. (2002). Kaynaştırma uygulamasının başarısında rol oynayan etmenler. *Çoluk Çocuk Dergisi, 33*,25-26.

Öztürk, D. ve Akdal, D. Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (61)*, 453-484.

Pinter, H. H., Bloom, L. A., Rush, C. B., & Sastre, C. (2022). Best practices in teacher preparation for inclusive education. *In Research Anthology on Inclusive Practices for Educators and Administrators in Special Education* (pp. 822-840). IGI Global.

Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive'education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of sociology of Education, 28*(1), 55-68.

Talbert, J.E. & McLaughlin, M.W. (2006). Bulilding school- based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. New York: Teacher College Press.

Küçük Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S.S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal Vol , No Supple 3

Ebeveynlerin İyi Oluşlarında Bilinçli Farkındalık, Öz-Anlayış ve Ebeveynlik Stresinin Rolü: Bursa İli Örneği

Ahmet Öztürk — MEB

Rahşan Siviş Çetinkaya — Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ebeveynlik, 1960'lardan bu yana psikoloji alanında birçok araştırmaya konu olmuştur ve son 50+ yıl boyunca araştırmacılar, ebeveynliğin çocuğun zihinsel sağlığını, uyumunu, beyin gelişimini ve yetişkinliğini etkileyen çeşitli boyutları incelemişlerdir (Mejia vd., 2012). Son zamanlarda psikolojide sadece zihinsel sağlık problemlerini tedavi sağlamak yerine aile psikolojik sağlamlığını ve iyi oluşunu teşvik etmeye yönelik eğilimler oluşmaya başlamıştır (Kraayenbrink vd., 2018). Geçmiş çalışmalara bakıldığında pozitif psikoloji alanında ebeveynlik üzerine yapılan araştırmalar kayda değer ölçüde değildir (Rusk ve Waters, 2015). Ebeveynlik-iyi oluş bağlantısı, ebeveynlerin iyi oluşlarını inşa etmelerine ve bu önemli rolde gelişmelerine yardımcı olan koşulları anlamanın önemine işaret eder. Bu hedef Seligman (2011) tarafından pozitif psikoloji alanının temel misyonun etrafında tanımlanmış gelişen (flourishing) aile tanımlaması ile uyumludur ve ufuk açıcı bir çalışma (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) ile literatüre kazandırılmıştır.

Çeşitli demografik ve psikolojik faktörler ebeveyn iyi oluşunu etkiler. Özellikle, ebeveynlerin rollerine getirdiği tutumlar, zihniyetler ve stratejiler ebeveynlerin üzerinde doğrudan kontrol sahibi olduğu ve böylelikle bilinçli olarak değiştirebildiği faktörlerdir (Nelson vd., 2014). Ebeveynlikte yaşanan depresyon ya da anksiyete daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi ile ilişkili bulunmuştur (Bailie vd., 2012). Artan ebeveynlik stresi yalnızca ebeveyni olumsuz etkilemekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun psikolojik gelişimini de olumsuz etkiler (Mesman ve Koot, 2000). Bu bulgular, araştırmacıların hem çocukların hem de ebeveynlerin iyi oluşlarına fayda sağlayabilecek psikolojik değişkenlerin araştırılmasının bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Son 15 yılda literatürde bilinçli farkındalığın ve öz-anlayışın etkili ebeveynlik için önemli bir unsur olduğu ve çocuk sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur (Moreira vd., 2014). Bilinçli farkındalık, yargılamadan ve maksatlı olarak şimdiki ana odaklanma olarak tanımlanmıştır (Kabat-Zinn, 2005). Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimlerini bilinçli farkındalık kullanarak ele aldıklarında ebeveynlik için gelişmiş bir kapasite geliştirirken sıcak ve doyurucu bir duygusal yaklaşım gösterirler (Duncan vd., 2009). Bilinçli farkındalık, aile üyelerinin minnettarlık kapasitelerini artırmalarına, anda kalmalarına ve iyi oluşlarını artırmalarına yardımcı olur (Seligman, 2011). Neff'e (2003) göre öz-anlayış, kişinin kendisine yönelik şefkatidir, yani kişinin kendi sıkıntısının sempatik bilinci ve onu hafifletme arzusudur. Shin ve Lim (2018) öz-anlayışın, iyi oluşun ve psikolojik sağlığın önemli yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlar ve öz-anlayışın iyi oluşu tahmin etmek için özellikle önemli bir ölçü olduğunu ifade etmişlerdir. Öz-anlayışın iyi oluşu ölçerken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir değişken olduğu fikri Zessin ve diğerleri (2015) tarafından da desteklenmiştir.

Araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren 6-14 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerde iyi oluş, bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve ebeveynlik stresi arasındaki potansiyel ilişkiyi ortaya koymaktır. Geçmiş araştırmalar, genel olarak normal gelişim göstermeyen, yaygın ya da kalıcı gelişim bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinden oluşan çalışma gruplarıyla yapılmıştır. Özellikle Türkiye'de yaygın veya kalıcı bir sağlık tanısı olmayan veya normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleriyle yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak 6-14 yaş çocuklar için çok önemli bir gelişim dönemidir ve ebeveynler bu yaşam evresinde çocuklarının ruh sağlığında önemli bir rol oynamaktadır (Bøe vd., 2014). Ebeveynlere profesyonel yardım verebilecek meslek gruplarının başında psikolojik danışmanlar gelmektedir. Ebeveynlerde iyi oluş, bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve ebeveynlik stresi arasındaki ilişkinin bilinmesinin ve ebeveynlere verilecek olan profesyonel yardımlarda kaynak olarak kullanılmasının, PDR alanına ve uygulayıcıları olarak psikolojik danışmanlara önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın genel amacına ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır: 1)Normal gelişim gösteren 6-14 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerin iyi oluş düzeyleri ebeveynin sosyo-demografik özelliklerine (Ebeveynin rolü, yaşı, eğitim düzeyi, algıladığı sosyo-ekonomik durumu, herhangi bir işte çalışıyor olma durumu) göre farklılaşmakta mıdır? 2)Normal gelişim gösteren 6-14 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerde bilinçli farkındalık, öz-anlayış, ebeveynlik stresi ve iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? 3)Normal gelişim gösteren 6-14 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerde bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve ebeveynlik stresinin iyi oluş üzerinde yordayıcı etkisi var mıdır? 4)Normal gelişim gösteren 6-14 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerde bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve ebeveynlik stresinin iyi oluş üzerindeki yordayıcılık etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Çalışma grubu 2020-2021 yılı bahar döneminde Bursa ili sınırlarında yaşayan normal gelişim gösteren 6-14 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerden oluşmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde uygun/elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %57.2'si (N=449) anne, %42.8'i (N=336) babadır. Araştırma için Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır.

Araştırmada ebeveynlerin iyi oluş düzeyleri Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilen ve Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan PERMA İyi Oluş Ölçeği; bilinçli farkındalık düzeyleri Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Özyeşil ve diğerleri (2011) tarafından yapılan Bilinçli Farkındalık Ölçeği; öz-anlayış düzeyleri Neff (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Deniz ve diğerleri (2008) tarafından yapılan Öz-Anlayış Ölçeği ve anne babalıkların stres düzeyleri Kaymak-Özmen ve Özmen (2012) tarafından geliştirilen Anne Baba Stres Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Kişisel Bilgi Formu katılımcıların sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Veriler IBM SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ebeveyn rolü ve çalışma durumu için bağımsız gruplar için t testi; yaş, eğitim düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik durum değişkeni için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca ebeveynlerde bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve ebeveynlik stresinin iyi oluşu yordayıp yordamadığını kontrol etmek ve her bir değişkenin yordama gücünü ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon ve adımsal regresyon analizleri yapılmıştır.

Regresyon analizinden önce verilerin tek yönlü ve çok yönlü uç değerleriyle normallik varsayımları incelenmiştir. Ölçeklerden alınan puanların normalliği toplanan verilerin dağılımına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları ile birlikte histogram grafiklerinin incelenmesiyle değerlendirilmiştir. Ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 değerleri arasında kaldığı görülmüştür. Varyansların homojenliği varsayımı için Levene Testi'nden elde edilen bulgulara bakılmıştır. Levene testi analizinde tüm alt gruplar için varyansın homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki etki derecesini gösteren Eta Kare değeri incelenmiştir. Eta kare değerinin $0.14 \leq \eta 2$ olması yüksek düzeyde etki, $0.06 \leq \eta 2 < 0.14$ olması orta düzeyde etki ve $0.01 \leq \eta 2 < 0.06$ olması düşük düzeyde etki olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988).

Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını test etmek için veriler arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Bağımsız değişkenlerin varyans artış faktörünün (VIF) < 10; koşul indeksinin (CI) < 30 ve tolerans değerinin (TV) > .10 olması değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını işaret etmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2013). Veri setinin VIF, CI ve TV değerlerine bakılmış ve çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür.

Hataların birbirinden bağımsızlığını incelemek amacıyla Durbin-Watson katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı 1.883 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ebeveynlerin iyi oluş düzeyleri ebeveyn rolüne, eğitim düzeylerine ve herhangi bir işte çalışıyor olma durumlarına göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir. 26-35 yaş aralığında bulunan ebeveynlerin iyi oluş puan ortalaması, 46 ve üstü yaşta olan ebeveynlere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Algıladıkları sosyo-ekonomik durumları orta ve yüksek olan ebeveynlerin puan ortalaması, düşük olan ebeveynlere göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Ayrıca algıladıkları sosyo-ekonomik durumları yüksek olan ebeveynlerin puan ortalaması, orta olan ebeveynlere göre anlamlı bir şekilde yüksektir.

Ebeveynlerde iyi oluş ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; iyi oluş ile öz-anlayış arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; iyi oluş ile ebeveynlik stresi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; bilinçli farkındalık ile öz-anlayış arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; bilinçli farkındalık ile ebeveynlik stresi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; öz-anlayış ile ebeveynlik stresi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bilinçli farkındalık ve öz-anlayış ebeveynlerin iyi oluş düzeylerini pozitif yönde yordarken ebeveynlik stresi negatif yönde yordamıştır. Bilinçli farkındalık, ebeveynlerin iyi oluş düzeylerini yordayan en güçlü değişkendir ve tek başına toplam varyansın %42,8'ini açıklamıştır. Bilinçli farkındalık ve öz-anlayış birlikte toplam varyansın %52,8'ini; bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve ebeveynlik stresi ise birlikte toplam varyansın %55,1'ini açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlik, iyi oluş, bilinçli farkındalık, öz-anlayış, ebeveynlik stresi

Kaynakça

Bailie, C., Kuyken, W. & Sonnenberg, S. (2012). The experiences of parents in mindfulness-based cognitive therapy. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 17*, 103-119. http://dx.doi.org/10.1177/1359104510392296

Bøe, T., Sivertsen, B., Heiervang, E., Goodman, R., Lundervold, A. J. & Hysing M. (2014). Socioeconomic status and child mental health: The role of parental emotional well-Being and parenting practices. *J Abnorm Child Psychol, 42,* 705-715. http://dx.doi.org/10.1007/s10802-013-9818-9

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Duncan, L. G., Coatsworth, J. D. & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 12*, 255-270. http://dx.doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3

Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (15. baskı). Delta Trade Paperback/Bantam Dell.

Kabat-Zinn, M. & Kabat-Zinn, J. (2014). *Everyday blessings: The inner work of mindful parenting.* Hachette Books.

Kraayenbrink, A., Skaar, N. & Clopton, K. (2018). Using mindfulness to promote resilience. *National Association of School Psychologists, 46*(8), 1-3.

Mejia, A., Calam, R. & Sanders, M. R. (2012). A Review of parenting programs in developing countries: Opportunities and challenges for preventing emotional and behavioral difficulties in children. *Clin Child Fam Psychol Rev*, *15*, 163-175. http://dx.doi.org/10.1007/s10567-012-0116-9

Mesman, J. & Koot, H. M. (2000). Common and specific correlates of preadolescent internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 428-437. http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.428

Moreira, H., Gouveia, M. J., Carona, Carlos, S., N. & Canavarro, M., C. (2014). Maternal attachment and children's quality of life: The mediating role of self-compassion and parenting stress. *Journal of Child and Family Studies, 24*(8), 2.332-2.344. http://dx.doi.org/10.1111/papt.12082

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*, 223-250. http://dx.doi.org/10.1080/15298860309027

Nelson, S. K., Kushlev, K. & Lyubomirsky, S. (2014). The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being*? Psychological Bulletin, 140*(3), 846-895. http://dx.doi.org/10.1037 /a0035444

Parent, J. M., McKee, L. G., Rough, J. N. & Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*, 191-202. http://dx.doi.org/10.1007/s10802-01 5-9978-x

Rusk, R. D. & Waters, L. E. (2015). A psycho-social system approach to well-being: Empirically deriving the Five Domains of Positive Functioning. *The Journal of Positive Psychology, 10(*2), 141-152. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.920409

Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing.* Atria Paperback.

Shin, N. Y. & Lim, Y. (2018). Contribution of self-compassion to positive mental health among Korean University students. *International Journal of Psychology, 54*(6), 800-806. http://dx.doi.org/10.1002/ ijop.12527

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivarite statistics* (6. Baskı). Pearson Education, Inc.

Zessin, U., Dickhauser, O. & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. Applied Psychology: *Health and Well-Being, 7*(3), 340-364. http://dx.doi.org/10.11 l 1/aphw.12051

Romantic Relationships and Instagram Use among University Students

Selami Aydın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Işıl Tekin
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

romantic relationships involve love, caring, intimacy, and interactions, while they may be a source of behavioral problems and higher levels of depression. Furthermore, the use of Instagram may also have both positive and negative influences on university students' relationships. Their relationships may also influence their behaviors on Instagram. However, whether there is a relationship between university students' romantic relationship statuses and behaviors exhibited on Instagram remains an unanswered question due to several reasons. First, studies on the issue did not directly focus on Instagram but other social media tools such as Facebook, Twitter, and Snapchat. Second, while studies mainly dealt with adolescents, a limited number of studies focused on university students, as can be seen from the research synthesis presented above. Furthermore, while studies on the relationships between romantic relationships and Instagram use among adolescents mainly show negative results, prior research does not provide evidence about positive and negative relationships between the two variables regarding university students.

Yöntem

In this study, a descriptive and correlational research design was used due to several reasons. First, it seemed necessary to gain insight into whether romantic relationship status and the use and behaviors regarding Instagram among university students are interrelated or not. Second, since the nature of the use of Instagram and romantic relationship among university students were the main focus of the study, questionnaires were used to obtain data from the participants' points of view without any intervention in a natural context (Seliger & Shohamy, 1989). The sample group in the study consisted of 603 students enrolling in the BA programs of a state university in Turkey. Three data collection tools were used in the study. First, a background questionnaire interrogated the participants' gender, age, and departments. Second, a one-item questionnaire was used to collect data on the participants' romantic relationship status. Third and last, a questionnaire was used to gather data on the numbers of posts, followers, followings, time spent on Instagram, and the active and passive behaviors exhibited.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Three main conclusions were reached. First, the study concludes that romantic relationship status and Instagram usage are significantly related. Within this scope, university students who flirt send more posts on their profile pages, have more followers and followings when compared to those who have romantic relationships in the past and now and those who do not have romantic relationships. On the other hand, time spent on Instagram does not differ according to romantic relationship status. The second conclusion is that romantic relationship status is considerably related to most of the active behaviors exhibited on Instagram. Within this scope, university students who do not have romantic relationships prefer showing less active behaviors such as sharing on mainstream, posting stories and videos, writing comments on others' posts, messaging, and video chat, when compared to ones who have romantic relationships in the past and now and the ones who flirt. In addition, voice chat and polling via Instagram do not show a significant difference regarding romantic relationship status. Third and last, the study concludes that romantic relationship status is not considerably correlated with most of the passive behaviors except reading messages and viewing who liked posts on the mainstream.

Anahtar Kelimeler: University students; romantic relationship; Instagram

Kaynakça

Abbasi, I. S. (2019). Social media addiction in romantic relationships: Does user's age influence vulnerability to social media infidelity? *Personality and Individual Differences, 139*, 277–280. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.038

Antheunis, M. L., Tates, K., & Nieboer, T. E. (2013). Patients' and health professionals' use of social media in health care: Motives, barriers and expectations. *Patient Education and Counseling, 92*(3), 426–431. https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.06.020

Baldwin-White, A., & Gower, K. (2021). Influence of social media on how college students perceive healthy relationships and consent. *Journal of American College Health*, 1–9. https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1927049

Booker, C. L., Kelly, Y. J., & Sacker, A. (2018). Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10-15 year olds in the UK. *BMC Public Health*, *18*(1), 1–12. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5220-4

Bouffard, S., Giglio, D., & Zheng, Z. (2021). Social media and romantic relationship: Excessive social media use leads to relationship conflicts, negative outcomes, and addiction via mediated pathways. *Social Science Computer Review*, 1–13. https://doi.org/10.1177/08944393211013566

Chen, Z., Guo, F., Yang, X., Li, X., Duan, Q., Zhang, J., & Ge, X. (2009). Emotional and behavioral effects of romantic relationships in Chinese adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(10), 1282–1293. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9405-0

Choi, S., & Kim, E. (2020). Between Instagram browsing and subjective well-being: Social comparison or emotional contagion? *Media Psychology*, 1–25. https://doi.org/10.1080/15213269.2020.1824120

Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *13*(1), 1–24. https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001

Connolly, J., McIsaac, C., Shulman, S., Wincentak, K., Joly, L., Heifetz, M., & Bravo, V. (2014). Development of romantic relationships in adolescence and emerging adulthood: Implications for community mental health. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *33*(1), 7–19. https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-002

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology*, *58*(2), 87–104. https://doi.org/10.1037/cap0000063

Digital 2021: We are social. (2021). https://wearesocial.com/digital-2021

Fejes-Vékássy, L., Ujhelyi, A., & Faragó, L. (2020). From #RelationshipGoals to #Heartbreak – We use Instagram differently in various romantic relationship statuses. *Current Psychology*, 1–13. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01187-0

Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Well-being and romantic relationships: A systematic Review in adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(13), 2415. https://doi.org/10.3390/ijerph16132415

Hermida, A., & Hernández-Santaolalla, V. (2020). Horizontal surveillance, mobile communication and social networking sites. The lack of privacy in young people's daily lives. *Communication & Society*, *33*(1), 139–152. https://doi.org/10.15581/003.33.1.139-152

Instagram by the numbers: stats, demographics & fun facts. (2021). https://www.omnicoreagency.com/instagram-statistics/

Lee, E., Choi, T. R., Lee, T., & Sung, Y. (2019). Using Instagram while "in a relationship." *Journal of Individual Differences*, *40*(2), 111–117. https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000282

Len-Ríos, M. E., Streit, C., Killoren, S., Deutsch, A., Cooper, M. L., & Carlo, G. (2016). US Latino adolescents' use of mass media and mediated communication in romantic relationships *. *Journal of Children and Media*, *10*(4), 395–410. https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1144214

Genç ve Orta Yetişkin Türk Vatandaşların Mültecilere Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Davut Aydın — Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Neslihan Çıkrıkçı — Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Şeyma Nur Bal — Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göç, insanlık tarihi kadar eski bir olgu olmakla birlikte gerek kendi isteğiyle gerekse zorla yapılan yer değişikliğini ifade etmektedir. Bireylerin karmaşık nedenlerle göç ettiği bilinmektedir. Bunlardan bazıları gelirleri artırmak, aile üyelerine katılmak, zulümden kaçmak ve kendilerini çevresel veya diğer tehditlerden geçici olarak uzaklaşmak olarak değerlendirilebilir. Türkiye-UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016-2020'nin 2018 yılı raporuna göre Suriyeli okul çağındaki mültecilerin %62'si örgün eğitim programlarına kayıtlı olduğu belirtilmiş ve sayının 645.140 olduğu raporlanmıştır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHRC], 2018). Göç ile yeni dâhil olunan topluma uyum sağlama noktasında yaşanılan güçlüklerin yanı sıra bireyler göç dolayısıyla riske daha açık hâle gelmektedir. Yaşanan büyük savaşların sebep olduğu göç yolculuğu boyunca göçmen ve mülteci çocuk ve gençlerin yaşadığı insan hakları ihlallerine ilişkin UNICEF ile BM Göç örgütü IOM tarafından hazırlanan rapor kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu rapora göre, göçmen ve mülteci çocuk ve gençlerin kendi beyanlarında %77'sinin istismar, sömürü ve insan ticaretine maruz kaldıkları raporlanmıştır (UNHCR, 2017). Göçün etkisinin araştırıldığı çalışmalarda olumlu ve olumsuz etkilerin raporlandığı çalışmalar bulunmaktadır (Dimitrova, Chasiotis ve Vijver , 2016; Lee ve Park, 2010; Christodoulou, Rotheram-Borus, Hayati Rezvan, Weiss, ve Tomlinson, 2022).

Bireylerin göç sebeplerinin araştırıldığı çalışmaların yanında dahil oldukları yeni yerde yaşayan diğer bireylerin bu hareketliliği nasıl değerlendirdiği de oldukça önemlidir. Göç sadece göç eden bireylerin yaşamlarına etki eden bir olgudan çok kitlesel değişimlere etkisi değerlendirildiğinde yeni dahil olunan yerleşim yerinde bulunan diğer bireyleri de etkisi altına alan bir kavram olarak değerlendirilebilir. Göçün, şehirlerin evrimi, 'yoksulluk tuzaklarının' oluşumu ve kültürlerin bir arada yaşaması gibi diğer sosyal değişim türlerini nasıl etkileyeceği konusundaki anlayışı derinleştirmenin önemli olduğu belirtilmektedir (Black, Bennett, Thomas ve Beddington, 2011). Dahil olunan toplumda bireyler göçmenleri tehdit olarak algılamaları mümkündür. Mültecilerin Türkiye'deki kalış sürelerinin ne kadar olacağının bilinememesi, geçicilik ve belirsizlik hali, yerel halkın kabulünü ve mültecilerin topluma uyumunu zorlaştırdığı düşünülebilir (Kırmızıgül, 2019).

Gruplar Arası Temas Teorisi (ICT)'nin kurucusu Allport (1954), belirli gruplararası temas türlerinin anlayışı artıracağını, sempati geliştireceğini, önyargıyı azaltacağını ve tutumları iyileştireceğini ifade etmektedir (Allport 1954 ; Pettigrew ve Tropp 2006, 2011 ; Pettigrew 2008; Tropp ve diğerleri 2018). Ancak etkileşimin kalitesi ve çeşitliliğin boyutunun önemi değerlendirilmeye muhtaçtır. Gruplar arası iletişim teorinin aksine, daha az dostça etkileşimler, gruplar arası şüphe ve düşmanlığa yol açabileceği bilinmektedir (Herda, 2022).

Bu araştırmada ana amaç mültecileri etiketleme kapsamında Türk vatandaşların tutumlarının belirlenmesi ve demografik özellikler bağlamında değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel nitelikte tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel araştırmada geçmişte ya da şimdi devam eden bir durumu veya olayı herhangi bir müdahalede bulunmadan olduğu gibi açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Araştırmanın evreni, Türkiye'de yaşayan ve Türk vatandaşlarından oluşan katılımcılar oluşturmaktadır. Örneklemini ise farklı yaş, cinsiyet ve öğrenim düzeyindeki gönüllü katılımcılar oluşturmaktadır. Örnekleme, aktif olarak kullanılan telegram, whatsapp, instagram gruplarından google form üzerinden ulaşılmıştır. Araştırmaya 156 kadın, 117 erkek olmak üzere 273 kişi katılmıştır. Araştırmada değişkenlerin incelenmesinde Mültecileri Etiketleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Önder (2020) tarafından geliştirilen, mültecilere yönelik suçlayıcı tutumların ölçülmesinin amaçlandığı 8 maddeden oluşan ve tek boyutu olan likert bir ölçme bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği 439 kişiden oluşan bir örneklem üzerinden test edilmiştir. Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) değerinin, .89 ile 'çok iyi' olduğu ve Barlett küresellik testinin anlamlı olduğu görülmüştür. Toplam varyasın % 58.066'sı açıklama yeteneğine sahip ölçeğin, ölçülmek isteneni ayırt etme özelliğine sahip olduğu görülmüş. Buna ek olarak katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanan araştırmaya katılanlardan toplanmak istenilen bilgilerin oluşturduğu yaş, cinsiyet ve öğrenim düzeylerinin ne olduğunu araştıran üç sorudan oluşmaktadır.

Araştırma bulguları belirtilen analizlerden geçirilerek raporlanacaktır. Araştırmada ölçülmek isteyen verileri analiz etmek için SPSS 21.00 programı kullanılacaktır. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri yanı sıra gruplar arası verilerin karşılaştırılmasında değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlendirilecektir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı -1.5 ve +1.5 aralığında olan değişkenlerin analizinde parametrik testler, belirtilen aralığın dışında olan değişkenlerin analizinde ise non-parametrik testler uygulanır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada cinsiyet ve gelişim dönemleri değişkenlerinin gruplar arası incelenmesinde yapılan normallik testi sonucuna göre bağımsız örneklem t testi ve öğrenim düzeyi açısından incelenmesinde tek yönlü varyans analizi(ANOVA) değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları literatür ile karşılaştırılacaktır. Cinsiyet açısından bakıldığında kadın veya erkek olmanın ve gelişim düzeyi açısından incelendiğinde yetişkinlik döneminde olan bireylerin bulundukları dönem yaş açısından herhangi bir fark görülmediği belirtilmiştir (Çiftçi, Arseven, Arseven ve Orhan, 2019; Güzel, 2021). Bireylerin öğrenim düzeylerinde ki farklılığa bağlı olarak öğrenim düzeyi arttığında mültecilere yönelik tutumlarının olumlu olmadığına ilişkin bulgular bulunmaktadır (Çiftçi ve ark., 2019; Kazu ve Deniz, 2019; Köse, Bülbül ve Uluman, 2019). Türk toplumunda yapılan araştırmalarda mültecilere yönelik tutumlarının olumlu olmadığı görülmektedir (Erdoğan, 2014; Oytun ve Gündoğar, 2015; Gülyaşar, 2017; Güney ve Konak, 2016; Polat ve Kaya, 2017).

Bu araştırmada belirtilen demografik değişkenler bağlamında Türk vatandaşların mültecilere yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Alan yazında edinilen bilgiler ışığında bulgular değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mültecilere yönelik tutum, Türk vatandaşları, demografik

Kaynakça

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice.* Addison-Wesley.

Black, R., Bennett, S. R., Thomas, S. M., & Beddington, J. R. (2011). Migration as adaptation. *Nature*, *478*(7370), 447-449.

Christodoulou, Rotheram-Borus, Rezvan, Weiss, & Tomlinson. (2022). Association of Early Migration with Child Growth, Cognition and Behavior in South Africa. *Tropical Medicine & International Health*. https://doi.org/10.1111/tmi.13719

Çiftçi, T., Arseven, İ., Arseven, A. & Orhan, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8(4),* 1082-1101.

Dimitrova, R., Chasiotis, A., & Van de Vijver, F. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe. *European Psychologist. 21(2),*150-162 https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246

Gülyaşar, M. (2017). Suriyeliler ve vatandaşlık: Yerel halk ve Suriyeli sığınmacılar çerçevesinde bir değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 678-705.

Güney, Ü. ve Konak, N. (2016). Bolu'da Suriyeli ve Iraklı Sığınmacılar: Milliyetçilik, erillik ve vatandaşlık temelinde öteki algısı. *Alternatif Politika, 8 (3),* 506-535.

Güzel, B. (2021). Yerel Halkın Türkiye'de Bulunan Suriyelilere Yönelik Tutumunun Araştırılması: Kahramanmaraş Örneği. *In Journal of Social Policy Conferances*. (No.81, ss. 151-183).

Herda, D. (2022). Immigration attitudes and the influence of positive, negative, and neutral intergroup exposure. *Ethnic and Racial Studies*, 1-27.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştirma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14(20),* 1336-1368.

Kırmızıgül, Ç. M. (2019). Komşudan Yabancıya, Misafirden mülteciye: yerel halkın gözünden Türkiye'de Mülteciler. *Nüfusbilim Dergisi*, *41*(1), 84-102.

Köse, N., Bülbül, Ö. & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training, 2(1),* 16-29.

Lee L, Park A. Parental Migration and Child Development in China (Working Paper). Gansu Survey of Children and Families, 2010. https://repository.upenn.edu/gansu_papers/24/

Oytun, O. ve Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu, *ORSAM-TESEV Rapor No: 195,* Ankara.

Önder, M. S. (2020). Mültecilerin Etiketlenmesi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies, 15*(5).

Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of intercultural relations, 32*(3), 187-199.

Pettigrew, T., & Tropp, L.(2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology, 90*(5), 751-783.

Polat, F. ve Kaya, E. (2017). Bir ötekileştirme Pratiği: Türkiye'de yaşayan Suriyelilere yönelik tutumlar. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitütsü e-Dergi, 1(1),* 38-48.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013*). Using multivariate statistics (6th Edition).* Pearson Education.

Tropp, L. R., Okamoto, D. G., Marrow, H. B., & Jones-Correa, M. (2018). How contact experiences shape welcoming: Perspectives from US-born and immigrant groups. *Social Psychology Quarterly, 81(1),* 23-47.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), UNICEF, IOM: Çocukların ve gençlerin dörtte üçü Akdeniz göç yolları üzerinde istismara, sömürüye ve insan ticaretine maruz kalıyor (2017, Eylül).

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), *TÜRKİYE - UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016 -2020,* 2017 Yıllık Raporu.

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 72-83.

Sosyal Sorun Çözme ve Savunmacı Kötümserlik: Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Değişkenlerinin Aracı Rolü

Esma Göksu	Elif Aktaş	Yunus Emre Geçici	Pelin Yanık	Ayşe Ezgi Ergün
İzmir Bakırçay Üni.	İzmir Bakırçay Üni.	İzmir Bakırçay Üni.	İzmir Bakırçay Üni.	İzmir Bakırçay Üni.

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal sorunlarla kişiler arası ilişkilerde, sosyal hayatta, aile, okul ve iş çevresinde sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu sorunların çözülmemesi kişinin işlevselliğini bozmakta; stres, kaygı gibi olumsuz duyguları beraberinde getirmektedir. Bu yüzden sosyal sorunların çözümü hayati bir önem taşımaktadır (Buğa ve ark., 2018). Tüm bu sebepler değerlendirildiğinde sosyal sorun çözme kavramı araştırılmaya değer görülmüştür. Sosyal sorun çözme; sorun çözme türlerinden biri olup bireylerin geliştirmiş oldukları işlevsel başa çıkma stillerini günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlara karşı kullanmaları olarak tanımlanmaktadır (D' Zurilla ve Nezu, 1990). Sosyal problem çözme becerisinin; algılanan stres ve olumsuz duygular ile negatif yönde ilişkili olduğuna dair birçok bulgu mevcuttur (örn., Durak Batıgün ve Atay Kayış, 2014; Colvin ve ark., 1995; Güçlü, 2001). Son yapılan çalışmalarda ortaya konan savunmacı kötümserlik kavramı bu ilişkide ele alındığında; stresin problem çözme becerisini arttırdığı gözlenmiştir (Tekin ve Yüksel, 2020). Savunmacı kötümserlik, öz düzenlemeyi kullanarak kişinin kaygısını dizginleyen ve performans kaybını azaltan, kişinin yüksek beklentilere girmesini engelleyen bir bilişsel stratejidir. Bu strateji stresle baş etmek ve benlik değerini korumak olmak üzere temel iki amaçla kullanılmaktadır. Ayrıca kaygının kişi için işlevsel hale gelmesini sağlamaktadır (Norem ve Cantor, 1986). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada savunmacı kötümserliğin akademik performansı arttırdığı bulgulanmıştır (Cantor ve Norem, 1989). Savunmacı kötümserlerin stratejik iyiler ile karşılaştırıldığı bir başka boylamsal çalışmada ise; savunmacı kötümserlik grubundaki öğrencilerin, üniversitenin ilk yılına kıyasla üçüncü yılında not ortalamasının düştüğü ve daha fazla stres yaşadıkları görülmüştür. Yapılan bu çalışma, savunmacı kötümserliğin uzun vadeye kıyasla kısa vadede daha yüksek performans ile ilişkili olduğunu desteklemektedir (Norem, 2008). Farklı bir araştırmada da iyimserler ve savunmacı kötümserler karşılaştırılmış, bunun sonucunda her iki grubun da başarı için eşit zaman harcadığı fakat duygu durumlarının farklılaştığı bulunmuştur. Fakat savunmacı kötümser kişiler daha fazla stresli hissetmekte, daha fazla ilerleme kaydetmekte fakat daha az keyif almaktadır (Cantor ve Norem, 1989). Savunmacı kötümser kişiler, bir sorunla karşılaştıklarında diğer kişilerden daha fazla endişe kaydederek ve en kötü durum senaryosunu düşünerek sorun üzerindeki kontrollerini arttırmaktadır (Cantor ve Norem, 1989). Buna rağmen literatürde savunmacı kötümserlerin, diğer endişeli kişilerle kıyaslandığında, sosyal etkileşimden kaçınma olasılıklarının daha az olduğuna dair bulgular yer almaktadır (Norem, 2008). Savunmacı kötümserlerin karşılaştıkları sorunlarda birden fazla çözüm alternatifleri geliştirmeleri, her senaryo için ayrı çıkarımlar yapmaları ya da başarısız olma ihtimallerinin olmadığı durumlarda kendi deneyimlerinden yola çıkarak ürettikleri farklı alternatiflerden seçim yapmaları; bilişsel esnekliğe sahip olduklarının bir göstergesidir (Peres ve ark., 2002).). Çelikkaleli (2014), kişilerin bilişsel olarak esnek olmalarının; kapasitelerini üst sınırlarında kullanabilmelerine olanak sağladığını, ortaya konulan bu kapasitenin verimli bir şekilde kullanabilmesi için ise sorun çözme becerilerinin gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda bilişsel kontrol ve esneklik, kişilerin duygu düzenleme yapmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin; olumsuz bir durumla karşılaştığında, olumsuz düşüncelere odaklanmak yerine dikkatini sorunu çözmeye yönelten kişilerin duyguları üzerinde bilişsel kontrolünün daha fazla olduğu saptanmıştır. Duyguları üzerinde düşük bilişsel kontrole sahip kişilerin ise sürekli olarak karşılaştıkları olumsuzluklara odaklandıkları öne sürülmüştür (Garbys ve ark., 2018). Ayrıca savunmacı kötümserliğin, stres yaratan duruma karşı kontrol hissinin artmasını sağladığına dair bulgu literatürde yer almaktadır (Norem, 2001). Kişilerin yaşadıkları stres verici durumlardan sonra ortaya çıkan sorunların çözülmesinde ve kişinin stresli olaylardan sonra duygularını yönetmesinde bilişsel duygu düzenlemenin önemli bir rolü vardır. Bu bağlamda bilişsel duygu düzenleme, kişiye sorunlarla karşılaşma durumunda enerji vermektedir ve kaçınma davranışına karşı harekete geçirmektedir (Garnefski ve ark., 2001).

Mevcut çalışmanın amacı; savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme kavramı arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme ve bilişsel esneklik-bilişsel kontrol değişkenlerinin aracı rolünü incelemektir. Bilişsel duygu düzenleme değişkeninin olumlu yeniden değerlendirme ve plan yapmaya odaklanma alt boyutlarının savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık edeceği hipotez edilmiştir.

Yöntem

Mevcut çalışmaya, 18-25 yaş aralığındaki 309 kişi katılmıştır. Dahil olma kriterlerini karşılamayan, uç noktaya sahip olan ve eksik veriler çıkarıldığında kalan 216 kişi ile analizler yürütülmüştür. Veri toplama amacıyla bulabildiğine (kolayda) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılım, gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleşmiştir. Analizlerin yürütülmesinde SPSS paket programı, aracılık analizinde ise Hayes Process Macro kullanılmıştır. Regresyon analizi yürütülmüştür.

Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi, psikolojik tanı ve ilaç kullanma durumunu belirlemek amacıyla demografik bilgi formu uygulanmıştır.

Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (Tr-SSÇE-G)

Kişilerin sosyal çevrede karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerilerini ölçmek amacıyla, D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (1995) tarafından geliştirilen Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin, 2002 yılında gözden geçirilmiş formu mevcut çalışmada kullanılmıştır (SSÇE-G). Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envranteri'nin; Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması Eskin ve Aycan (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında; alt ölçeklerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .62 ile .92, mevcut çalışma kapsamında ölçeğin mevcut Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-Kısa5 (SK-5)

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği, savunmacı kötümserlik kavramını ölçmek amacıyla Norem ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 5 maddelik kısa formu yine Norem ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. Savunmacı Kötümserlik Ölçeğinin kısa formunun Tekin ve Yüksel (2020) tarafından Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışmasının Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği (BKEÖ)

Bu ölçek bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla Gabrys ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Demirtaş (2019) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin tümü için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak belirtilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulgulanmıştır.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDDÖ)

Bu ölçek, bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ölçmek için Garnefski ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilmiştir. Onat ve Otrar (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasının Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak saptanmıştır. Alt ölçeklerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, uyarlama çalışmasında .67 ve .81 arasında değişmektedir. Mevcut çalışma kapsamında olumlu yeniden değerlendirme ve plan yapmaya odaklanma alt boyutunun cronbach alpha sırasıyla .75 ve .77 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma analizi sonucunda bilişsel esnekliğin; savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulgulanmıştır. Bu bulgu savunmacı kötümser kişilerin bilişsel esnekliğe sahip olduklarından dolayı sosyal sorun çözme becerilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Bilişsel esnekliğin savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki aracı rolü literatürde daha önce çalışılmamıştır. Mevcut çalışma bu yönüyle özgündür. Mevcut çalışmada ayrıca savunmacı kötümserlik arttıkça bilişsel esnekliğin arttığı bulunmuştur.

Bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutu olan plan yapmaya odaklanma; savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Çalışma sonuçları, savunmacı kötümser kişilerin sosyal ortamda bir sorunla karşılaştıklarında sorunu çözmek için plan yapmaya odaklanma stratejisini kullandığını göstermektedir. Bu ilişki daha önce çalışılmamıştır. Mevcut çalışmanın bu bakımdan literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Beklenenin aksine; olumlu yeniden değerlendirmenin, savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide aracılık etkisi bulunamamıştır. Literatürdeki bulgular incelendiğinde; sosyal sorun çözme ile olumlu yeniden değerlendirme arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması anlaşılırdır.

Mevcut çalışmada savunmacı kötümserlik arttıkça sosyal sorun çözme becerisi artmaktadır. Aracı değişkenler kontrol edildiğinde de aynı bulguya ulaşılmıştır. Sonuçlar; bilişsel esneklik-bilişsel kontrol ve plan yapmaya odaklanmanın, savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik, bilişsel duygu düzenleme, savunmacı kötümserlik, bilişsel kontrol

Kaynakça

Cantor, N. ve Norem, J. K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition, 7*, 92-112.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eğitim ve Bilim*, *39*(176), 339-346. http://doi.org/10.15390/EB.2014.3466

Çelik-Örücü, M. (2013). Psychometric evaluation of the Turkish version of the defensive pessimism scale. *Eurasian Journal of Educational Research, 53*, 115-130. https://doi.org/10.14689/ejer.2013.53.7

D'Zurilla, T. J., Chang, E. ve Sana, I. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggrassion in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *22*(4), 424-440. https://doi.org/10.1521/jscp.22.4.424.22897

Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanteri'nin türkçe'ye (tr-ssçe-g) uyarlanması güvenirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, *12*(23), 1-10.Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311–1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Güneş, F. ve Traş, Z. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(7), 1099- 1108. https://doi.org/10.9761/JASSS1798

Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 77–100). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10385-004

Norem, J. K. ve Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1208-1217.

Grupla Psikolojik Danışmanın Parçalanmış Aile Çocuklarının Okuldaki Mutluluk Ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi

Kübra Yaşar Yılmaz

Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Aile, toplumun temelini oluşturan, bireyi tüm yönleriyle hayata hazırlayan sosyal bir kurumdur. Aile tüm üyelerin birbirini ve birbirinden etkilendiği sistematik, bütünsel bir yapıdır. Bu yapının herhangi bir nedenle parçalanması özellikle çocuk yaştaki bireylerin gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Boşanma, ayrılma, eşlerden birinin vefatı gibi durumlarda aile bütünlüğünü koruyamamaktadır. Ülkemizde TÜİK verilerine göre yalnızca 2021 yılında gerçekleşen boşanma olaylarından 124 bin 742 çocuk etkilenmiştir. Parçalanmış aile çocuklarının sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Aile bütünlüğünde yaşanan sorunlar çocuklar için stres kaynağı olabilmektedir.

Alan yazında ekonomik, sosyal ve kültürel nedenlere bağlı olarak gerçekleştirilen göçler ailelerin parçalanma nedenleri arasında sayılmaktadır. Özellikle göçle gelen nüfusun yoğun olduğu bölgelerde parçalanmış aile çocukları ile ilgili çalışmalar bu bölgelerdeki okul psikolojik danışmanları için önemli çalışma alanlarındandır. Okul ortamları çocuklar için aile ortamından sonra dahil oldukları ikinci sosyal ortamlardır. Aile yaşantısındaki sorunlar çocukların okul yaşantısını da olumsuz etkileyebilmektedir. Aile bütünlüğünün bozulması durumunda çocuklarda okul başarısında düşüş, davranış sorunları, uyum problemleri, içe kapanma vb. sonuçlarla karşılaşılabilmektedir. Okul ortamları çocukların eğitim öğretim hayatını şekillendirdiği gibi kişilik gelişimleri üzerinde de etki sahibidir. Özellikle zorlu yaşam koşullarıyla karşılaşan çocuklar için grupla psikolojik danışma uygulamaları gibi destekleyici programlar, çocukların okul ortamında olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha fazla yaşamalarını sağlayabilir. Başarının duygularla yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde çocukların duygularında yaşanacak olan olumlu değişimin akademik performansları üzerinde de pozitif bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmanın amacı hikaye temelli grupla psikolojik danışma süreci ile parçalanmış aile çocuklarının yalnızlılık düzeylerini azaltmak ve mutluluk düzeylerini artırmaktır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulamanın ardından nitel verileri ulaşmak amacıyla deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Güz döneminde Bursa ilinde Yıldırım İlçesi'nde bir devlet ilkokuluna kayıtlı, parçalanmış aile çocukları olan 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

**Yıldırım ilçesi göçle gelen nüfusun yoğun olduğu bir bölgedir.*

Verilerin Toplanması

3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden parçalanmış aileye sahip olan çocuklar belirlenmiş velilerinden izin alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik Kurul İzni de alınmıştır.
Araştırmaya dahil olan çocuklara Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği ve İlkokul Çocukları İçin Okulda Mutluluk Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılar ölçeklerden aldıkları puanlar doğrultusunda deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubuna 6 haftalık araştırmacı tarafından hazırlanan Hikaye Temelli Grupla Psikolojik Danışma uygulanmıştır. Uygulamanın ardından deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının eşitliğini sınamak için Mann Whitney U testi, ön test ve son test sonuçlarında farkın anlamlılığını sınamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın hipotezleri

1. Deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.
2. Kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.
3. Deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır

Veri analizi sonucunda

Araştırmanın birinci hipotezi doğrultusunda deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda Deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci hipotezi doğrultusunda kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Deney grubu ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde katılımcılar grupla danışma anlarında kendilerini mutlu ve rahatlamış hissettiklerini belirterek olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Deney grubu katılımcılarının sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğrencilerin bu süre içersinde daha az devamsızlık yaptığı bilgisine ulaşılmıştır.

Sonuç olarak parçalanmış aile çocuklarına yönelik hazırlanan hikaye temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının çocukların okulda daha iyi hissetmelerini, daha az yalnızlık duygusunu yaşadıkları ve daha az devamsızlık yapmalarını sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: parçalanmış aile, çocuk, grupla danışma, yalnızlık

Kaynakça

Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasinin çocuğun okul başarisina etkisi: trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *4*(5), 167-225.

Gündoğan, A. ve Akar, C. (2019). İlkokul öğrencileri için okulda mutluluk ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Türk Akademik Yayınlar Dergisi, 3(1), 61-75.

Öcal, A., & Yıldırım, E. (2014). Dış göçler sebebiyle parçalanmış aile çocuklarının değer algılarının incelenmesi.

Özatça, A. (2009). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Aile İşlevleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
Peplau. L.A. and D. Perlman. "Loneliness: A Sourcebook of Current Theory; Research and Therapy". New York: Wiley-Interscience, 1982.

Şentürk, Ü. (2006). Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler (Malatya uygulaması).

Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *7*(29), 105-126.

Kültüre Duyarlılık Becerileri Grup Programının İlkokul Öğrencilerinin Kültüre Duyarlılık Becerileri Üzerindeki Etkisi

Abdulvahap Yorğun MEB

Serdal Mert MEB

Gülşah Çöker MEB

ÖZET

Problem Durumu

Farklı kültürlerden gelen insanların birarada yaşaması bireylerin kültürel uyum becerilerine sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir. Bu anlamda göç edilen yerde yaşanan dil ve iletişim problemleri, ayrımcılığa maruz kalma, dışlanma gibi deneyimler özellikle çocuk ve ergenlerde birtakım psikolojik sorunların yaşanmasına yol açmaktadır (Kılcan ve ark., 2017; Şeker ve Aslan, 2015). Bu nedenle uyumu arttırmaya ve yalnızlığı azaltmaya yönelik müdahalelerin geliştirilerek uygulanmasına ihtiyaç vardır (Doğan ve Kağnıcı, 2020). Bu amaçla geliştirilen Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Programı, ilkokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Literatürde bulunan benzer programlara (Sardo-Brown and Hershey, 1995; Turner and Brown, 2008; UHCR, 2013) paralel olarak bu program kapsamında da katılımcılara kendi kültürünü tanıma; önyargıları azaltılması; farklı kültürleri tanıma ve farklı kültürel ortamlara uyum sağlayabilmek için gerekli olan becerileri kazandırma gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Grup Programı, İzmir'in Bayraklı ilçesinde bulunan bir ilkokulda eğitimine devam eden 4. Sınıflardan tesadüfi şekilde seçilecek bir sınıfta uygulanacaktır. Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Programı, 10 oturumdan oluşmakta ve her hafta blok iki oturum şeklinde uygulanmaktadır. Oturumlarda ele alınan konular aşağıdaki gibidir:

1. Hafta: grup çalışmasını tanıtma, grup kurallarını belirleme, kendini ve başkalarının benzer ve farklı özelliklerinin farkına varma

2. Hafta: Ailemizin kültürünü ve çevremizdeki kültürel çeşitliliği fark etme

3. Hafta: Kültürel empati ve duyarlılık geliştirme

4. Hafta: Farklı kültürlere ve ortamlara uyum becerileri geliştirme

5. Hafta: Değerlendirme ve sonlandırma

Uygulamadan önce ayrımcılık, dışlama ve kültürel uyum konuları hakkında öğrencilerin tutumları hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan 5 açık uçlu soru yöneltilecektir. Programın tamamlanmasının ardından aynı sorular tekrar sorulacak ve öğrencilerin kültürel uyum ile ilgili bilgi ve becerilerinde meydana gelen değişimler incelenecektir. Ayrıca, her bir oturum sonunda öğrencilerin neler öğrendiklerini belirlemeye yönelik kelime bulutları oluşturularak programın sonunda bu kelime bulutları içerik analizine tabi tutulacaktır. Programın son oturumunda, öğrencilerin 10 oturumluk süreç sonunda neler öğrendikleri, kendileri ile ilgili neleri fark ettikleri ve ne gibi değişimler yaşadıkları daha detaylı olarak sorulacak ve gelen yanıtlar kaydedilecektir. neleri Bu anlamda programın sonuçları, nitel verilerin analizi ile değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Grup Programının uygulandığı öğrencilerin farklı bir kültürel ortamda kullanılabilecek kültürel uyum becerilerinin neler olduğunu; farklı kültürlerden gelen kişilere yönelik kabul ve kapsayıcılığın nasıl geliştirilebileceği ve önyargının ne olduğu ve nasıl tespit edileceği konularında bilgi ve becerilerinin program öncesine kıyasla artması beklenmektedir.

Bu temelde öğrencilerin kendini ve başkalarının benzer ve farklı özelliklerinin farkına varma; ailelerinin kültürünü ve çevrelerindeki kültürel çeşitliliği fark etme; kültürel empati ve duyarlılık geliştirme ve farklı kültürlere ve ortamlara uyum becerileri geliştirme ile ilgili sontest formundaki sorulara daha kapsamlı ve doğru yanıtlar vermeleri beklenmektedir. Ek olarak her bir oturum sonunda ve genel olarak program sonunda toplanacak katılımcı beyanlarının içerik analizlerine

dayalı olarak, ayrımcılığı önleme ve kültürel uyum konularında programın uygulanmasından önceki bilgi ve becerilerinin artması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, kültürel uyum, kültüre duyarlılık, çok kültürlü psikolojik danışma

Kaynakça

Doğan, A. ve Kağnıcı, D.Y. (2020). Göçmen Çocuk ve Ergenler - Kültürleşme Uyum ve Eğitim. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Journal of Human Sciences, 14(2), 1045-1057.

Sardo-Brown, D. and Hershey, M. (1995). A Study of Teachers' and Students' Multi-cultural Attitudes Before and After the Use of an Integrated Multi-cultural Lesson Plan. Journal of Instructional Psychology; Milwaukee, Vol. 22, Iss. 3.

Şeker, B.D. ve Aslan, Z. (2015) Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. Journal of Theoretical Educational Science, 8(1), 86-105.

Turner, R. N., & Brown, R. (2008). Improving children's attitudes toward refugees: An evaluation of a school-based multicultural curriculum and an anti-racist intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, *38*(5), 1295–1328.

UNHCR (2013). Operational Guidance Mental Health & Psychosocial Support Programming for Refugee Operations. UNHCR, Switzerland.

Psikolojik stresin yordayıcısı olarak engellenmiş temel psikolojik ihtiyaçlar: Psikolojik katılığın aracı rolü

Numan Turan

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsan motivasyonunu inceleyen Öz-belirleme Kuramı, davranışın temelinde üç temel ihtiyacın olduğunu varsaymaktadır: bu üç temel ihtiyaç, otonomi, yeterlilik ve ilişkiselliktir (Ryan ve Deci, 2017). Engelleyici ve baskılayıcı bir çevre bu temel güdülenme sistemini akamete uğratır ki bu da karşılanmamış temel ihtiyaçlar ile birlikte psikolojik sorunların gelişmesine neden olur. Kuram karşılanmamış temel ihtiyaçlar ve psikolojik sorunlar arasındaki ilişkiyi açıklarken, kişinin geliştirdiği katı ve kaçınmacı yapıya işaret etmektedir (Chen vd., 2015; Ryan ve Vansteenkiste, 2013). Kabul ve Yüklenim Kuramı'nın yaklaşımıyla psikolojik katılığın kişinin gündelik sorunlarını çözmesini zorlaştırdığını belirtmektedir (örn. Hayes vd., 2004). Bu çalışmada üniversite öğrencileri üzerinde engellenmiş psikolojik ihtiyaçlar, psikolojik katılık ve psikolojik stres (depresyon ve kaygı belirtileri) arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın deseni kesitsel-ilişkiseldir. Ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak bir devlet üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 223 üniversite öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan 223 üniversite öğrencisinin 165'i kız (Myaş = 21.68; SDyaş = 4.31), 58'i ise erkek öğrencidir (Myaş= 21.68; SDyaş = 4.31). Katılımcılar, Temel Psikolojik İhtiyaçların Tatmini ve Engellenmesi Ölçeği (TPİTEÖ; Chen vd., 2015; Türkçe çevirisi: Selvi ve Bozo, 2020), Kabul ve Eylem Formu – 2 (KEF-2; Bond et al., 2011; Türkçe çevirisi: Yavuz vd., 2016) ve Hasta Sağlık Anketi – 4 (HAS – 4; Kroenke vd., 2009; Türkçe çevirisi: Demirci ve Ekşi, 2018) ile birlikte katılımcı formunu doldurmuşlardır. R programında yer alan Lavaan paketi yardımıyla Yapısal Eşitlik Mıodeli (YEM) analiz yöntemi kullanılmıştır. YEM yöntemi ile değişkenler arasındaki direkt ve dolaylı ilişkiler test edilmiş, psikolojik katılığın engellenmiş temel ihtiyaçlar ve psikolojik stres arasındaki ilişkideki aracı rolü incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk olarak değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde engellenmiş ihtiyaçların psikolojik katılık ve psikolojik stres ile orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu gözlenmiş ve korelasyon değerlerinin r = .26 ile r = .60 arasında değiştiği gözlenmiştir. Varsayılan yapısal modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu gözlenmiştir, $\chi 2$ (216) = 448.84, $p < 0.001$, $\chi 2/df$ =2.07, RMSEA = 0.07; CFI = 0.93; TLI = 0.91; SRMR = 0.06. YEM ile doğrudan ve dolaylı ilişkiler test edildiğinde bulgular, engellenmiş otonomi, ilişkisellik ve yeterlilik ihtiyaçlarının psikolojik stres ile istatistiksel olarak direkt ilişkisini desteklememiş ama psikolojik katılık ile direkt ilişkisini desteklemiştir. Bulgular, psikolojik katılığın engellenmiş psikolojik ihtiyaçlar ve psikolojik stres arasında istatiksel olarak anlamlı bir aracı değişken olduğunu göstermiştir lakin sonuçlar engellenmiş otonomi ihtiyacı için istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuçlara dayanarak bireylerin ilişkisellik ve yeterlilik psikolojik ihtiyaçları engellendikçe psikolojik katılıklarının da arttığı ve psikolojik stres düzeylerinin yükseldiği savunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Öz-belirlenim; psikolojik katılık; kaygı; depresyon; üniversite öğrencileri

Kaynakça

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance. Behavior Therapy, 42(4), 676–688. https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. Motivation and Emotion, 39(2), 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Demirci, Ii., & Ekşi, H. (2018). Don't Bother Your Pretty Little Head Otherwise You can't Enjoy Life. ERPA 2018: International Congresses on Educationon Education, 67–78.

Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., Polusny, M. A., Dykstra, T. A., Batten, S. V., Bergan, J., Stewart, S. H., Zvolensky, M. J., Eifert, G. H., Bond, F. W., Forsyth, J. P., Karekla, M., & Mccurry, S. M. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. Psychological Record, 54(4), 553–578. https://doi.org/10.1007/BF03395492

Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2009). An Ultra-Brief Screening Scale for Anxiety and Depression: The PHQ–4. Psychosomatics, 50(6), 613–621. https://doi.org/10.1016/s0033-3182(09)70864-3

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. The Guildford Press.

Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. Journal of Psychotherapy Integration, 23(3), 263–280. http://dx.doi.org/10.1037/a0032359

Selvi, K., & Bozo, Ö. (2020). The dark side of bodybuilding: the role of bodybuilding activities in compensation of frustrated basic psychological needs. Motivation and Emotion, 44(2), 190–208. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09805-6

Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of acceptance and action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. Klinik Psikofarmakoloji Bulteni, 26(4), 397–408. https://doi.org/10.5455/bcp.20160223124107

Enfeksiyon Riskine Duyarlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Numan Turan

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Işıl Tekin

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Salgın hastalıklar tarih boyunca insan sağlığına bir tehdit oluşturmuştur. Her ne kadar günümüzde yaşanmaya devam eden SARS-CoV-2 (COVID-19) salgını global bir kriz olmuş olsa da son on yılda çeşitli salgınlar gerçekleşmişti (örn. HIV/AIDS, SARS, H1N1, Ebola ve Zika). Aslında bu yaygın salgın hastalık geçmişi, araştırmacıları psikolojik etkenleri de incelemeye itmiştir ve araştırmacılar insanların salgın hastalıklara nasıl tepki verdiğini anlamaya çalışmışlardır (Schaller ve Duncan, 2007). Bu araştırma ise insanların enfeksiyon riskine karşı verdikleri tepki değişimlerinde öğrenmenin etkisini incelemektedir, özellikle çift süreç kuramını kullanarak (örn. Groves ve Thompson, 1970). Bu ön çalışma, enfeksiyon riskine karşı insanların davranışındaki hassaslaşmayı ölçmek için Enfeksiyon Riskine Duyarlılık Ölçeği geliştirilmiş ve geçerlik/güvenirlik bulguları sunulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Veri toplama araçları olarak Kısa Semptom Envanteri'nin (KSE; Derogatis, 1992, Türkçe formu için Şahin ve Durak, 1994) fobik anksiyete ve hostilite alt ölçekleri ile birlikte bu araştırma kapsamında geliştirilmiş Enfeksiyon Riskine Duyarlılık Ölçeği (ERDÖ) ve son olarak da demografik form kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin geliştirilmesi alanyazındaki tavsiyeler rehber alınarak yapılmıştır (örn., Clark ve Watson, 2019) ERDÖ'nün güvenirlik değerleri iç tutarlılık ve test-tekrar test sonuçları ile değerlendirilmiştir. ERDÖ'nün geçerliği ise yapı geçerliği ve yakınsama-ayırt edici geçerliği üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma iki aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada, ölçeğin faktör yapısı Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA N = 142; Myaş = 20.29, SDyaş = 2.34) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Tespit edilen faktör yapısı ise Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir (DFA N = 236; Myaş = 20.36, SDyaş = 2.24).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak ölçek maddelerinin geliştirilmesi beş aşamalı bir süreçte tamamlanmıştır. Bu beş aşama sonrasında ölçekte 21 maddeye yer verilmiştir. 21 maddelik ERDÖ'nün faktör yapısı AFA yöntemi ile test edilmiştir. AFA sonuçları dört faktörlü yapının toplam varyansın %68'ini açıkladığını lakin bir maddenin beklentileri karşılamadığını göstermiştir. Bu maddenin ölçek maddelerinden çıkarılarak DFA yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan DFA sonuçları ölçeğin kabul edilebilir bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir ($\chi 2$ (179) = 432.74, $p<.001$, RMSEA = .08, SRMR = .07, CFI = .93, TLI = .92). Tüm faktör yüklerinin anlamlı olduğu ve varsayılan faktörler ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bu dört faktör sırasıyla Kaçınmacı, Saplantılı, Fizyolojik ve Temkinli Duyarlılık olarak adlandırılmıştır. Beklendiği gibi ölçek faktörleri KSE'nin fobik kaygı ölçeği ile pozitif yönde ilişkili çıkarken KSE'nin hostilite alt ölçeği ile ilişkisiz veya zayıf ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19; sağlık duyarlılığı ve davranışları; çift süreç teorisi; salgın hastalıklar

Kaynakça

Clark, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing Validity: New Developments in Creating Objective Measuring Instruments HHS Public Access. Psychol Assess, 31(12), 1412–1427.

Derogatis, L. R. (1992). The Brief Symptom Inventory (BSI): Administration, scoring & procedures manual-II (2nd ed.). Clinical Psychometric Research.

Groves, P. M., & Thompson, R. F. (1970). Habituation: A dual-process theory. *Psychological Review*, *77*(5), 419–450.

Schaller, M., & Duncan, L. A. (2007). The behavioral immune system: Its evolution and social psychological implications. In J. P. Forgas, M. G. Haselton, & W. von Hippel (Eds.), Evolution and the social mind: Evolutionary psychology and social cognition (pp. 293–307). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Şahin, N. H., & Durak, A. (1994). Kisa Semptom Envanteri (Brief Symptom Invetory-BSI): Turk Gencleri Icin Uyarlanmasi [A study of the Brief Symptom Inventory in Turkish Youth]. Türk Psikoloji Dergisi, 9(31), 44–56.

Okul Tükenmişliğinin Eğitim Stresi ve Öz Düzenlemeyle İlişkisinin İncelenmesi

Selim Gündoğan

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul tükenmişliği "okul ve eğitimin aşırı taleplerinin öğrencilerde yol açtığı tükenmişlik sendromu" olarak tanımlanmaktadır (Aypay, 2011, s. 2). Okul tükenmişliği bir öğrencinin okula adımını attığı ilk günden itibaren hemen hemen her eğitim kademesinde bazen yaşadığı olumsuz bir durumdur (Walburg, 2014). Okul tükenmişliği öğrencileri çok yönlü olarak etkilemektedir. Okul tükenmişliği sonucunda öğrencilerin okul devamsızlığı yapması (Seibert vd., 2017), akademik olarak düşük performans sergilemesi (May vd., 2015) ve farklı psikolojik problemler yaşaması (Koçak ve Seçer, 2018) gibi durumlar görülmektedir.

Okul tükenmişliğinin her yaş grubunda öğrencilerde görülen bir problem durumu olması çok yönlü olarak konunun ele alınmasının önemini göstermektedir. İlkokuldan üniversite eğitimine kadar her yaş grubunda öğrenciler okul tükenmişliği durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bundan dolayı da okul tükenmişliğinden kaynaklı olarak öğrencilerin eğitim süreçlerinde olumsuzluklar yaşanmaktadır (Salmela-Aro vd., 2008; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012).

Alanyazında öğrencilerdeki okul tükenmişliği durumunu daha da tetikleyen durumlar olduğu öne sürülmüştür. Eğitim stresinin okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Yusoff vd., 2021). Daha önceki araştırmalarda eğitim stresinin okul tükenmişliğinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Jiang vd., 2021; Özdemir ve Özdemir, 2015; Veyis vd., 2019). Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitim stresinin öğrencilerin okul tükenmişliği yaşaması noktasında pozitif yönde bir role sahip olduğu ve okul tükenmişliği yaşamalarını daha da tetiklediği ifade edilebilir.

Alanyazında okul tükenmişliğine karşı öğrencileri güçlendiren ve başa çıkma becerilerini artıran faktörler de olduğu öne sürülmüştür. O faktörlerden birisinin öz düzenleme olduğu görülmektedir (Kapıkıran vd., 2016). Daha önceki araştırmalarda öz düzenlemenin okul tükenmişliğinin negatif yönde bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Duru vd., 2012; Kapıkıran vd., 2016; Rostamoghli vd., 2013). Bu kapsamda değerlendirildiğinde öz düzenleme becerisi iyi düzeyde olan öğrencilerin daha az okul tükenmişliği yaşadığı, başka bir ifadeyle okul tükenmişliği yaşadığında bu öğrencilerin bu durumun daha kolay üstesinden geldiği söylenebilir.

Sonuç olarak okul tükenmişliğinin eğitim stresi ve öz düzenleme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu konudaki alanyazındaki araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğiyle eğitim stresi ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin ele alınması ve alanyazına katkı sunulması amaçlanmıştır. Çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- Okul tükenmişliğiyle eğitim stresi ve öz düzenleme arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim stresi okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcı mıdır?
- Öz düzenleme okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modelde yürütülmüştür bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 10 ile 15 arasında değişmekte olan 344 (181 kız / 163 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri okul tükenmişliği ölçeği (Seçer vd., 2013), akademik beklentilere ilişkin stres envanteri (Kelecioğlu ve Bilge, 2009) ve algılanan öz düzenleme ölçeği (Arslan ve Gelişli, 2015) ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde korelasyon analizi ve regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analiz aşamasına geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Daha sonra korelasyon analizi aşamasına geçilmiştir. Regresyon analizi öncesinde ise regresyon için ön varsayımlar olan çoklu bağlantı probleminin olmaması, eşvaryanslılık, doğrusallık, normallik ve tekillik varsayımları kontrol edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul tükenmişliğiyle eğitim stresi arasında pozitif yönde bir ilişki (r=.25, *p*<.01), okul tükenmişliğiyle öz düzenleme arasında negatif yönde bir ilişki (r=-.31, *p*<.01) olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda eğitim stresinin okul tükenmişliğinin pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (R2=.06, β=.25, *p*<.01). Yine regresyon analizi sonucunda öz düzenlemenin okul tükenmişliğinin negatif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (R2=.09, β=-.31, *p*<.01).

Araştırmanın sonucuna göre uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmacılar yeni araştırmalarda farklı yaş gruplarında bu çalışmadaki değişkenleri ele alıp daha geniş örneklemlerde bu kavramaların ilişkisini inceleyebilirler.

- Okullarda psikolojik danışmanlar ve eğitimciler öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisine katkı sunması için öğrencilerin öz düzenleme becerisini artırmaya dönük etkinlikler ve faaliyetler planlayabilirler. Ayrıca eğitim stresine yol açan faktörleri azaltmak adına eğitim ortamını düzenleyebilirler.

Anahtar Kelimeler: Okul tükenmişliği, eğitim stresi, öz düzenleme, ortaokul öğrencisi

Kaynakça

Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, *5*(3), 67-74.

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 511-527.

Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(4), 1263-1284.

Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., & Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, *295*, 384-389. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085

Kapıkıran, Ş., Yaşar, M., & Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *6*(45), 51-64.

Kelecioğlu, H., & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2009*(36), 148-157.

Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2× 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *57*, 103-113.

Koçak, L., & Seçer, I. (2018). Investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *47*(2), 601-622.

May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, *42*, 126-131. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015

Özdemir, Y., & Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 1-10.

Rostamoghli, Z., Mosazade, T., Rezazadeh, B., & Rostamoghli, S. (2013). The role of procrastination, self-regulation and meta cognitive beliefs in predicting alexitimea and academic burnout in female high school students. *Journal of school psychology*, *2*(3), 76-96.

Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of adolescence*, *35*(4), 929-939. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European psychologist*, *13*(1), 12-23. https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27

Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, *60*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001

Veyis, F., Seçer, İ., & Ulaş, S. (2019). An investigation of the mediator role of school burnout between academic stress and academic motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, *8*(4), 46-53.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, *42*, 28-33. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020

Yusoff, M. S. B., Hadie, S. N. H., & Yasin, M. A. M. (2021). The roles of emotional intelligence, neuroticism, and academic stress on the relationship between psychological distress and burnout in medical students. *BMC medical education*, *21*(1), 1-10.

Evlilik İstikrarsızlığı İndeksinin (EİSİ) Türkçeye Uyarlanması

Mustafa Alperen Kurşuncu Ordu Üniversitesi

Şule Baştemur Ordu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, evlilik istikrarsızlığı düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Evlilik İstikrarsızlığı Ölçeğinin (EİSİ) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri açısından test edilmesidir. Ölçeğin ilk hali Boşanma Eğilimi Ölçeği olarak kullanılmış olmakla birlikte sonraki yıllarda kullanımı ölçeğin geliştiricileri tarafından Evlilik İstikrarsızlığı İndeksi olarak güncellenmiştir. Evlilik istikrarsızlığı kavramsal olarak boşanma, evliliğin sona ermesi, evlilik sorunları, (düşük düzey) ve evlilik kalitesi gibi birçok kavramla dönüşümlü olarak kullanılabilse de bazı durumlarda bu kavramlar birbirlerinden çok farklı yapılara işaret edebilmekte, bunun yanında evlilikle ilişkili olabilecek bazı sosyal eylemlerin tanımlanmasında da büyük oranda örtüşebilmektedirler (Booth, Johnson & Edwards, 1983). EİSİ ise evlilik istikrarsızlığını, çiftlerin sahip oldukları salt evlilik doyumu ile ilişkilendirmeyi ya da evliliğin son bulması sırasında deneyimlenen bir yaşantı olarak kavramsallaştırmayı amaçlamamaktadır. EİSİ, araştırmacılara, çiftlerin her ikisi ya da biri ilişkiden yüksek bir doyum düzeyine sahipken de evlilik istikrarsızlığını değerlendirebilecek bir yapı sunmaktadır (Booth vd. 1983). EİSİ, 5 maddelik kısa bir ölçek olup maddelere, "Sizin veya eşinizin son üç yıl içinde birbirinize ciddi olarak boşanmayı önerdiği oldu mu?" örnek olarak verilebilir. Ülkemizde artış eğilimi gösteren boşanma sayıları araştırmacıların bu konuya ilişkin ilgilerini de artırmaktadır. Bununla birlikte, eşlerin boşanma risklerini değerlendirmek için kullanılabilecek ölçme araçları da oldukça sınırlıdır. EİSİ'nin evliliklerin istikrarsızlık düzeylerinin (ve boşanma eğilimlerinin) değerlendirilmesinde araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma örneklemi 32 farklı ilden 190 evli bireyin (126 kadın, 66.3%; 64 erkek, 33.7%) katılımıyla oluşmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 36.32 (SD=6.85) olup yaş aralıkları ise 22 ile 56 yaş arasındadır. 94 (49.5%) katılımcı üniversite mezunu, 46 (24.2%) katılımcı yüksek lisans veya doktora mezunu, 28 (14.7%) katılımcı lise mezunu, 12 (6.3%) katılımcı yüksekokul mezunu, 10 (5.3%) katılımcı da ilkokul veya ortaokul mezunu olduğunu bildirmiştir. 57 (30%) katılımcı '6-10 yıl arası', 47 (24.7%) katılımcı '1-5 yıl arası', 38 (20%) katılımcı '11-15 yıl arası', 35 (18.4%) katılımcı '16 yıl ve daha fazla', 13 (6.8%) katılımcı ise '1-5 yıl arası' değişen sürelerle evli olduklarını bildirmişlerdir. 81 (42.6%) katılımcı '2 çocuğu', 61 (32.1%) katılımcı 'tek çocuğu', 36 (18.9%) katılımcı 'çocuksuz', 12 (6.3%) katılımcı ise 'üç veya daha fazla çocukları' olduğunu bildirmiştir. Çalışmanın etik izni Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Çalışmanın veri seti, 'Evlilik İstikrarsızlığı İndeksi' (Booth vd., 1983), 'Evlilik Doyumu Ölçeği' (Hendrick, 1988) ve yazarlar tarafından oluşturulmuş Demografik Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmaya katılım kriteri yetişkin ve evli olmaktır. Çalışmanın örneklemi, 'kolayda örneklem' yöntemi olarak belirlenmiştir. Veriler yalnızca Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Bu sayede katılımcılarımızın boşanma eğilimlerine ilişkin deneyimlerinin, duygularının veya düşüncelerinin, anonim olarak yanıt verdiklerinde (katılımcılardan kimliklerini tanımlayıcı herhangi bir bilgi istenmemiştir) daha iyi resmedilebileceği ve çevrimiçi veri toplama yöntemiyle katılımcıların verdikleri yanıtlarda kendilerini daha rahat hissedecekleri varsayılmıştır. Çevrimiçi anket formunun ilk sayfasında yer alan 'Gönüllü Katılım Formunda çalışmanın amacı, yürütücüleri, içeriği ve ortalama yanıt süresi gibi konular hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında ise katılımcılardan çalışmaya katılım için 'gönüllülük onayı' istenmiştir. Çalışma ile ilgili duyuru farklı sosyal medya hesaplarında (ör. WhatsApp, Instagram) araştırmacılar tarafından paylaşılmıştır. EİSİ'nin sorumlu yazarından uyarlama izni alındıktan sonra rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve psikoloji alanından doktoraya sahip iki araştırmacı tarafından ölçek maddeleri İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek maddelerinin Türkçe son halleri ise araştırmacılar tarafından verilmiştir. Çalışmada SPSS 22 (IBM, 2013) aracılığıyla betimleyici istatistik analizleri ve varsayımlar test edilmiştir. Ölçüm Değişmezliği ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) JASP (2019) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları EİSİ'nin tek boyutlu yapısının iyi bir model uyumu ortaya koyduğunu göstermektedir. Uyum istatistiği değerlerinden Ki-kare uyum istatistiği $\chi2(5)=3.81$, $p<0.002$), CFI=0.98, TLI=0.97, NNFI=0.97, SRMR=0.02 ve RMSEA=0.12 (90% CI = .067, .182) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, küçük df'e sahip

çalışmalar için model doğru bir yapıya işaret ediyor olsa bile RMSEA değerlerinin sıklıkla istenilen aralıkları aşabildiği, bu nedenle de küçük df'e sahip modeller için RMSEA değerinin yanıltıcı olabileceği belirtilmektedir (Kenny vd., 2015, p.501). Bu çalışmadaki df değerinin sadece 5 olduğu düşünüldüğünde ölçeğin iyi bir model uyumu gösterdiği söylenebilir. EİSİ ile Evlilik Doyumu Ölçeği arasında uyum geçerliliği açısından orta düzeyde negatif bir ilişki (r= -0.59, p<.001) bulunmaktadır. Bir başka deyişle, evli bireylerin evliliklerinden aldıkları doyum azaldıkça boşanma eğilimleri de artmaktadır. Uyum indeksleri farkları (ΔCFI ve ΔGFI) kullanılarak ölçme değişmezliği dört aşamada (Milfont & Fischer, 2010) incelendiğinde, cinsiyet bakımından elde edilen sonuçların EİSİ'nin ölçme değişmezliğini sağladığını göstermektedir. Ölçeğin hem Cronbach Alpha hem de McDonald's Omega için güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Boşanma Eğilimi, Evlilik İstikrarsızlığı, Evlilik Sürekliliği, Psikometrik Özellikler

Kaynakça

Booth, A., Johnson, D., & Edwards, J. N. (1983). Measuring marital instability. *Journal of Marriage and the Family*. *45*(2), 387–394. https://doi.org/10.2307/351516

Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, *50*(1), 93–98. https://doi.org/10.2307/352430

IBM Corp. Released 2013. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

JASP Team (2019). *JASP (Version 0.11.1)* [Computer software].

Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research, 44*(3), 486-

507. https://doi.org/10.1177/0049124114543236

Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups:

Applications in cross- cultural research. International Journal of

Psychological Research, 3 (1), 111-121. doi: 10.21500/20112084.857.

Kişilerarası İhtiyaçlar Ölçeğinin (KİÖ) Türkçeye Uyarlanması

Mustafa Alperen Kurşuncu

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ordu Ü.

Şule Baştemur

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ordu Ü.

ÖZET

Problem Durumu

İntihar davranışlarının açıklanmasında öne çıkan güncel yaklaşımlardan biri Kişilerarası Psikolojik İntihar Kuramıdır (KPİK; Joiner, 2005) (Interpersonal Psychological Theory of Suicide). KPİK, intihar davranışlarının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynayan iki temel sürece değinmektedir (Joiner, 2005): Bunlardan ilki, kişinin başkaları için bir yük haline geldiği yönündeki algısıdır ve 'başkalarına yük olma (perceived burdensomeness)' olarak adlandırılmaktadır. İkinci süreç ise kişinin özellikle yakın sosyal ilişkilerinde aidiyet hissinin kaybı ile ortaya çıkmakta ve 'engellenmiş aidiyet (thwarted belongingness)' olarak tanımlanmaktadır. Joiner (2015) bu iki süreci 'kişilerarası ihtiyaçlar' başlığı altında toplamaktadır. KPİK, bireyin bu iki ihtiyaç alanında yaşadığı güçlüklerin tek başına intihar davranışının ortaya çıkmasında yeterli olmayacağını savunur. İntihar davranışının ortaya çıkmasındaki asıl risk, kişide 'edinilmiş intihar yeterliliği (acquired capability for suicide)' ile birlikte gerçekleşmektedir (Joiner, 2015). Bu çalışmanın amacı ise kişilerarası ihtiyaçların düzeylerini (başkalarına yük olma ve engellenmiş aidiyet) ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Kişilerarası İhtiyaçlar Ölçeğinin-KİÖ (Interpersonal Needs Questionnaire; Van Orden, Cukrowicz, Witte & Joiner, 2012) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri açısından test edilmesidir. KİÖ'nün farklı madde sayılarına sahip versiyonları bulunsa da 10 ve 15 maddelik versiyonların daha güçlü psikometrik özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Hill vd., 2015). KİÖ'nün 10 maddelik versiyonu daha önce Eskin, Arslantaş, Öztürk ve Eskin (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin faktör yapısı yalnızca açımlayıcı faktör analizleri (AFA) yoluyla test edilmiştir. Bu çalışmada, KİE-Algılanan Yük Olma için iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0.90 olarak bulunurken, aynı katsayı KİE-Engellenmiş Aidiyet için 0.79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın amacı ise KİE'nin 15 maddelik versiyonun (Van Orden vd., 2012) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yoluyla Türkçeye uygunluğunun ve psikometrik özelliklerinin test edilmesidir. KİE-Algılanan Yük Olma 6 maddeden oluşmaktadır. Maddelere, "(Bugünlerde) eğer gidersem (ölürsem) hayatımdaki insanlar bensiz daha iyi olabilir." örnek olarak verilebilir. KİE-Engellenmiş Aidiyet alt boyutu ise 9 maddeden oluşmaktadır. Maddelere, "(Bugünlerde) diğer insanlarla bağlarımın koptuğunu hissediyorum." örnek olarak verilebilir.

Yöntem

Çalışma örneklemi, Ordu Üniversitesinde eğitim görmekte olan 435 üniversite öğrencisinin (304 kadın, 69.89%; 130 erkek, 29.89%, 1 belirtilmemiş, 0.22%) katılımıyla oluşmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 21.37 (SD=3.01) olup yaş aralıkları ise 18 ile 40 yaş arasındadır. 146 katılımcı (33.56%) ailesiyle birlikte aynı şehirde yaşarken, 287 katılımcı (65.98%; 2 belirtilmemiş, 0.46%) ailesiyle farklı şehirlerde yaşadığını belirtmiştir. 274 katılımcı (62.99%) arkadaşlarıyla birlikte yurtta ya da evde, 125 katılımcı (28.74%) ailesiyle birlikte, 21 katılımcı (4.83%) yalnız, 9 katılımcı (2.07%) eşiyle/sevgilisiyle birlikte, 4 katılımcı (0.92%; 2 belirtilmemiş 0.46%) ise akrabalarıyla birlikte yaşadığını ifade etmiştir. Çalışmanın etik izni Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınmıştır. Çalışmanın veri seti, 'Kişilerarası İhtiyaçlar Ölçeği' (Van Orden vd., 2012), 'Kısa Semptom Envanteri-Kaygı Alt Boyutu' (Şahin, Batıgün & Uğurtaş, 2002) ve yazarlar tarafından oluşturulmuş Demografik Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın örneklemi, 'kolayda örneklem' yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışma verileri yalnızca Google Form kullanılarak toplanmış olup katılımcılardan kimliklerini tanımlayıcı herhangi bir bilgi istenmemiştir. KİE'nin sorumlu yazarından uyarlama izni alınmasının ardından rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında doktora derecesine sahip iki araştırmacı tarafından ölçek maddeleri İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde S-CVI/Ave (her bir ölçek maddesi için elde edilen I-CVI puanlarının ortalaması) değerinin 0.90 üzerinde olma (Polit ve Beck, 2006) kriteri dikkate alınmıştır. Çalışmamızda, on üç uzmanın değerlendirmesiyle, 'Algılanan Yük Olma' alt boyutu için S-CVI/Ave değeri 0.97 ve 'Engellenmiş Aidiyet' alt boyutu için de aynı değer 0.94 bulunmuştur. SPSS 22 (IBM, 2013) kullanılarak betimleyici istatistik analizleri ve varsayımlar kontrol edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Ölçme Değişmezliği Analizi JASP (2019) programı kullanılarak yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları KİE'nin iki boyutlu (Başkalarına yük olma ve engellenmiş aidiyet) yapısının yeterli bir model uyumu ortaya koyduğunu göstermektedir. Uyum istatistiği değerlerinden Ki-kare uyum istatistiği $\chi 2(86)=3.73$, $p=.00$, CFI=0.94, TLI=0.92, NNFI=0.92, SRMR=0.08 ve RMSEA=0.079 (90% CI = .070, .089) olarak bulunmuştur. Hem KİE-Algılanan Yük Olma, hem de KİE-Engellenmiş Aidiyet Alt Ölçeğiyle, Kısa Semptom Envanteri-Kaygı Alt Ölçeği arasında uyum geçerliliği açısından pozitif yönde bir ilişki ($r= 0.39$, $p<.001$) bulunmaktadır. Bir başka deyişle, bireyler kendilerini başkaları için bir yük olarak görmeye başladıklarında ya da kendilerini yakın ve sosyal ilişkilerinde ait hissedemediklerinde kaygı düzeyleri de artış göstermektedir. Uyum indeksleri farkları (ΔCFI ve ΔRMSEA) dikkate alınarak ölçme değişmezliği dört aşamada (Milfont & Fischer, 2010) değerlendirilmiştir. Cinsiyet açısından bulgular KİE'nin ölçme değişmezliğini sağladığını göstermektedir. KİE-Algılanan Yük Olma alt boyutu için Cronbach Alpha ve McDonald's Omega güvenirlik katsayısı .92 bulunmuştur. KİE-Engellenmiş Aidiyet alt boyutu için Cronbach Alpha ve McDonald's Omega güvenirlik katsayısı ise .86 bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Engellenmiş ait olma, başkalarına yük olma, kişilerarası ihtiyaçlar, intihar davranışı

Kaynakça

Eskin, M., Arslantaş, H., Öztürk, C. Ş., & Eskin, B. (2020). Kişilerarası ihtiyaçlar anketi ve edinilmiş intihar yeterliliği-ölüm korkusuzluğu ölçeğinin psikometrik özelliklerinin araştırılması. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 23*(2), 161-169.

Hill, R. M., Rey, Y., Marin, C. E., Sharp, C., Green, K. L., & Pettit, J. W. (2015). Evaluating the Interpersonal Needs Questionnaire: Comparison of the reliability, factor structure, and predictive validity across five versions. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 45*(3), 302-314.

IBM Corp. Released 2013. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

JASP Team (2019). *JASP (Version 0.11.1)* [Computer software].

Joiner, T. E. (2005). *Why people die by suicide*. Harvard University Press.

Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups:

Applications in cross- cultural research. *International Journal of Psychological Research, 3* (1), 111-121. doi: 10.21500/20112084.857.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health, 29*(5), 489-497. https://doi.org/10.1002/nur.20147

Şahin, N. H., Batıgün, A. D., & ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler İçin Kullanımının Geçerlik, Güvenilirlik ve Faktör Yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(2), 125– 135.

Van Orden, K. A., Cukrowicz, K. C., Witte, T. K., & Joiner, T. E. (2012). Thwarted belongingness and perceived burdensomeness: construct validity and psychometric properties of the Interpersonal Needs Questionnaire. *Psychological assessment, 24*(1), 197–215. https://doi.org/10.1037/a0025358

Rehberlik Dersinin Öğretmen Adaylarının Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumuna Etkisinin İncelenmesi

Ozan Korkmaz

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, belirli amaçlara ulaşmak ve birtakım işlevleri gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuş planlı faaliyetlerdir. Bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olarak bireyleri yetiştirmek, eğitimin temel amacıdır (Güneş, 2014; Şişman, 2007). Çağdaş eğitim, öğrencilere yalnızca bilgi vermeyi amaç edinmemelidir. Çağdaş bilimsel anlayışta sürdürülen eğitim, bireyin tüm yönleri ile kendisi ve toplum için gelişmesini hedefler (Yeşilyaprak, 2020). Bu amacı gerçekleştirmede ise öğretmenler en temel ve önemli rolü üstlenmektedir. Öğrencilerin hem kendisi hem de toplum için sosyal ve duygusal açıdan gelişmelerinde öğrenci kişilik hizmetlerinden biri olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden faydalanmasına ihtiyaç vardır (Bakırcıoğlu, 2005).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, Türkiye'de 1950'li yıllardan itibaren yoğunluklu olarak eğitim alanında sunulan bir yardım hizmeti olarak yer almıştır (Deniz ve Erözkan, 2019). Rehberlik "kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlar" olarak tanımlanmaktadır (Kepçeoğlu, 1994). Eğitim alanında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaçları arasında öğrencilerin çevrelerine uyum sağlaması, kendilerini tanımaları ve olumlu benlik algısı geliştirmeleri, yaşamlarında etkili olacak seçimlerde gerçekçi kararlar alması, problemlerle etkili şekilde baş edebilmesi, sosyal yönden güçlü ve sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olması, eğitsel başarılarının arttırılmasına destek sağlanması gibi amaçlar bulunmaktadır (Deniz ve Erözkan, 2019). Rehberlikte öğrenciye doğrudan veya dolaylı olarak sunulan hizmetler şunlardır: Oryantasyon, psikolojik danışma, çevre ve veli ile ilişkiler, bireyi tanıma, müşavirlik (konsültasyon), araştırma ve geliştirme, izleme ve değerlendirme, yöneltme ve yerleştirme (Yeşilyaprak, 2020). Eğitimde rehberlik dersinin amacı ise öğrencilerin kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimine yardımcı olacak tüm eğitim kademelerindeki öğretmen ve öğretmen adaylarının rolleri ve sorumlulukları konusunda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Yeşilyaprak, 2020). Bu nedenle okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerçekleşmesinde sınıf rehber öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu durumda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine ilişkin tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine ilişkin olumsuz tutuma sahip sınıf rehber öğretmenlerinin bu faaliyetleri yerine getirmede pek istekli olmayacağı düşünülmektedir (Otrar ve Abbasoğlu, 2016). Etkili rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları için okuldaki tüm personelin etkin katılımının gerektiği bilinmektedir (Poyraz, 2006). Öğretmenler bulundukları pozisyon itibariyle öğrencilerin çok yönlü gelişiminde etkili olan kişiler olarak algılanmaktadır (Oktay, 2015). Okullardaki psikolojik danışman ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamaması rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencilere ulaşmasında problemler ortaya çıkarmaktadır. Psikolojik danışmanlara ikinci okul görevlendirmesi ya da norm kadro için belirlenen öğrenci sayılarının fazla olması okul psikolojik danışmanlarında hizmet yoğunluğu oluşturmaktadır (Türk PDR-Der, 2021). Dolayısıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencilere ulaşmasında yaşanılan zorlukları aşmada, eğitim kurumlarındaki tüm branşlardaki öğretmenlerin katkısının önemli olduğu söylenebilir. Eğitim sistemine dâhil olacak öğretmen adaylarının ve mevcutta öğretmen olarak devam eden öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine ilişkin tutumunun olumlu olmasının, bu hizmetlerin öğrencilere ulaşabilmesi, etkin ve nitelikli olması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikoloji danışma faaliyetlerine ilişkin algı ve tutumlarının incelendiği sınırlı çalışmaların olduğu görülmüştür. Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerinin yeterince yürütülmediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır (Yumrutaş, 2006). Bir başka çalışmada ise rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin lehine, rehberliğe ilişkin olumlu tutumların arttığı görülmüştür (Demir, 2020). Bu araştırmanın sonuçlarının özellikle mevcut çalışan öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin tutumlarının anlaşılmasına ve tutumlarının olumlu yönde olmasına yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, lisans son sınıf düzeyinde olan öğretmen adaylarının rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine ilişkin tutumlarında aldıkları rehberlik dersinin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının aldığı rehberlik dersinin, rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerinin araştırılıp nicel olarak ortaya konulmasından dolayı bu araştırmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 49 (40 kadın, 9 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu dersteki asgari devam düzeyini sağlayan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 22.18'dir (Ss = 4.05). Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDFYÖ) ile elde edilmiştir. Demografik bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet ve öntest-sontest verilerini eşleştirmek amacıyla rumuzları/öğrenci numaraları yer almaktadır. RPDFYÖ, Otrar ve Abbasoğlu (2016) tarafından öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 17 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Geliştirici Etki, Akademik İlgi ve Rehberlik Etkinliklerine Katılımdır. Ölçekten elde edilen toplam puanın artması, tutumların olumlu yönde arttığını göstermektedir. Katılımcıların aldıkları ders içeriği YÖK'ün lisans programları için belirlediği rehberlik dersi içeriğinden oluşmaktadır. Derslerin içeriği yapılandırırken her bir konu ile ilgili öğretmen adaylarının uygulamada karşılaşabilecekleri durumlara ilişkin örnek durumlar üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra katılımcılara kullanabilecekleri somut etkinlikler gösterilmiş ve örnek uygulamalar yapılmıştır. Veriler ilk ders öncesi ve son ders sonrası olmak üzere iki farklı zamanda toplanmıştır. Öntest aşamasında 83 öğrenciden veriler toplanmıştır. Sontest aşamasında ise çalışmaya gönüllü katılan 52 öğrenci olmuştur. Veriler analize dahil edilmeden önce uç değer ve normallik varsayımları test edilmiştir. 52 öğrenciye ait veri setinde üç öğrenciye ait veri uç değer olarak (z puanlarının +/-3 dışında olması) değerlendirilip veri seti dışında bırakılmıştır. Analizler toplamda 49 öğrenciye ait veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere RPDFYÖ'de Geliştirici Etki ve Akademik İlgi alt boyutlarını ölçen maddeler uygulanmıştır. Rehberlik Etkinliklerine Katılım alt boyutu mevcut öğretmenlik yapan öğretmenlerin uygulamadaki tutumlarını ölçtüğünden dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Puanlara ait basıklık ve çarpıklık değerleri +/-1.5 aralığında olduğundan dolayı dersin etkililiğini değerlendirmede parametrik testlerden bağımlı örneklemler *t*-testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öntest puanlarına ilişkin elde edilen betimsel analiz sonucuna göre Geliştirici Etki öntest puan ortalaması 49.96'dır (Ss = 4.76). Akademik İlgi öntest puan ortalaması 9.65'tir (Ss = 2.50). Sontest puanlarına ait betimsel istatistikler incelendiğinde Geliştirici Etki son test puanının 52.10 (Ss = 4.09), Akademik İlgi sontest puanının ise 9.94 (Ss = 2.47) olduğu görülmüştür. Buna göre Geliştirici Etki ve Akademik İlgi puanlarında rehberlik dersi sonrasında bir artış olduğu görülmektedir. Puan artışlarının anlamlılığını incelemek için yapılan bağımlı örneklemler *t*-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Geliştirici Etki alt boyutuna ait puan artışının anlamlı olduğu görülmüştür [$t(48) = -3.73$, $p < .01$]. Diğer yandan Akademik İlgi alt boyutuna ait puan artışının anlamlı olmadığı görülmüştür [$t(48) = -.97$, $p > .05$]. Geliştirici Etki alt boyutuna rehberlik dersinin etkisini ortaya koymak amacıyla Cohen's *d* etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen Cohen's *d* etki büyüklüğü .48'dir. Etki büyüklüğünün .20 ile .80 arasında olması orta düzeyde etki anlamına gelmektedir (Cohen, 1992). Buna göre rehberlik dersinin öğretmen adaylarının rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin Geliştirici Etki tutumlarını olumlu yönde arttırmasında önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: rehberlik tutum, psikolojik danışma, rehberlik dersi

Kaynakça

Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159.

Deniz, M. E. ve Erözkan, A. (2019). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem Akademi.

Demir, (2020). *Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Güneş, F. (2014). *Eğitimde temel kavramlar ve çağdaş yönelimler*. F. Güneş (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Özerler Matbaası.

Oktay, A. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.

Otrar, M. ve Abbasoğlu, B. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenleri için rehberlik faaliyetlerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5,* 145-156.

Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, 2*, 187-209.

Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Yayıncılık.

Türk PDR-Der. (2021). *Türk PDR-Der 20. Eğitim Şurası görüş ve önerilerimiz*. https://pdr.org.tr/2021/11/28/turk-pdr-der-20-egitim-surasi-gorus-ve-onerilerimiz/

Yeşilyaprak, B. (2020). *Eğitimde rehberlik hizmetleri.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlılıkları Ve Motivasyonları Arasındaki İlişki

Rümeysa Kuloğlu
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Asiye Şengül Avşar
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Stresli anların yoğun olarak yaşandığı meslek dalları arasında öğretmenlik mesleği yer almaktadır (Aslan ve Çeçen, 2007). Öğretmenlik mesleğinde psikolojik olarak dayanıklı olmak stresli anlar ile mücadele etmede önemli bir nokta olabilir. Psikolojik dayanıklılık uyumu bozacak birçok sıkıntı ve zorluğa rağmen, bireylerin iyi uyum gösterebilmeleri olarak ifade edilmektedir (Block ve Kremen, 1996; akt. Topçu, 2017). Motivasyon (güdülenme); sözlükte en genel anlamıyla organizmayı belli bir nesneye veya duruma teşvik eden eyleme sürükleyen, itici güç olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Ayrıca motivasyon organizmayı hedefe ulaştırmak için davranım yapmaya iten içsel ve dışsal olayların tümüdür (Selçuk, 2007). Yapılan çalışmalar incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ve motivasyonun insanlar üzerinde önemli etkileri olan psikolojik faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, bireyleri geleceğe hazırlayan öğretmenlerin psikolojik dayanıklıkları ve motivasyonları belirlemek, özellikle bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

*: Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı tarafından yürütülen 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

Yöntem

Yapılan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) araştırma modelindedir. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığının belirlendiği ilişkisel araştırmalardır (Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 209 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri online olarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak katılımcıların açık rızalarını belirten yazıyı onaylamaları ile izinleri alınmıştır. Uygulama izni alındıktan sonra aktif çalışan öğretmenlerin; demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, psikolojik dayanıklılıkları Arslan (2015) tarafından uyarlanan "Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", motivasyonları Tulunay Ateş ve İhtiyaroğlu (2019) tarafından geliştirilen "Yetişkin Motivasyon Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda toplanan veriler, SPSS programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyonları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı aracılığıyla belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Motivasyonun ölçeğinin içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki, psikolojik sağlamlılık ölçeğinin ilişkisel kaynaklar, bireysel kaynaklar, kültürel kaynaklar ve ailesel kaynaklar olmak üzere dört alt boyutu vardır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, genellikle, her iki ölçek için boyutlar arası ilişkiler orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı olarak çıkmıştır. Boyutlar arası bu korelasyon değerleri incelendiğinde; korelasyon değerleri en yüksek bireysel kaynaklar-iç motivasyon (r=,596; p<.01), en düşük kültürel kaynaklar-dış motivasyon (r=,201; p<.01) olacak şekilde belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iç motivasyonları yükseldikçe psikolojik sağlamlıkları artmaktadır. Kavi ve Karakale (2018) çalışmalarında psikolojik olarak dayanıklı bireylerin; sosyalleşme konusunda başarılı, çevresiyle olumlu ilişkiler kurmakta zorlanmayan, ortaya çıkan sorunları çözmekte becerikli ve kendilerini geliştirmek ve de yenilemek için yeterli motivasyona sahip bireyler olduklarını belirtmişlerdir. Özer (2013) psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin, içsel kontrol odaklı, yüksek motivasyon ve anlamaya yönelmiş içgüdüye sahip bireyler olduklarını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular literatüre paraleldir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını ve motivasyonlarını arttırıcı psiko-eğitimler ile öğretmenler desteklenmeli, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını desteklemek üzere iletişim, sorunlarla etkili başa çıkma ve problem çözme yeteneklerini güçlendirici programlar içeren hizmetiçi eğitimler verilmeli, öğretmenlerin meslek hayatında karşılaştıkları stresli ve zorlu durumlarla başa çıkmada başvurabileceği psikolojik destek merkezleri oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlılık, motivasyon, öğretmen

Kaynakça

Arslan, G. (2015). Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (YPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Düşük sosyoekonomik örneklemde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 16* (2),344-357.

Aslan, H. ve Çeçen, A. R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (2), 1-14.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Kavi, E. ve Karakale, B. Çalışan Psikolojisi Açısından Psikolojik Dayanıklılık. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 7*(17), 55-77.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice.* John Wiley & Sons.

Özer, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zeka ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topçu, F. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinde Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Tulunay Ateş,Ö., İhtiyaroğlu, N. (2019) .Yetişkin motivasyon ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması . *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2).

Yetişkin Bireylerin Önem Arayışları Ve Yaşam Doyumları

Ekrem Sedat Şahin

Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Önem arayışı; temel bir istek olarak "biri veya bir şey olmak", "saygı duyulan biri olmayı başarmak" şeklinde kavramsallaştırılır. İnsanlar kendilerini veya gruplarını reddedilmiş, otoritesini kaybetmiş veya adaletsizliğin kurbanı olarak algıladıklarında, saygınlıklarını yitirdiklerini ve aşağılandıklarını hissederler. Buna bağlı olarak, öz değer ve önem hissini geri kazanmak için güdülenirler. Bir başka deyişle önem arayışına yönelirler (Kruglanski ve ark., 2009; Kruglanski ve ark., 2013). Önem Arayışı Kuramı (Kruglanski ve diğerleri, 2009; Kruglanski ve diğerleri, 2014; Kruglanski, & Orehek, 2011), önemli hissetme ve önemli olma arzusunun temel, insani bir gereksinim olduğunu kabul eder. Kurama göre insanlar, önemden yoksun bırakıldıklarında, önem hissini geri kazanmalarına yol açan davranışları gerçekleştirmek için güçlü bir şekilde güdülenirler (Schumpe, Bélanger, Moyano, & Nisa, 2018). Önem Arayışı Kuramı, kişinin sürekli bir önem arayışında olmadığını, zaman zaman enerjisini rahatlık, hayatta kalma veya sağlıkla ilgili başka arayışlara yönelttiğini öne sürer (Kruglanski ve diğerleri, 2013). Kuram, önem arayışının ortaya çıkışı için iç içe geçmiş üç şart olduğunu belirtir (Elliott, Kao, & Grant, 2007; Kruglanski ve diğerleri, 2014). Bu şartlar; yaşanan önem kaybı, önem kaybı tehdidi ve önem kazanma fırsatıdır (Kruglanski & Bertelsen, 2020; Kruglanski ve diğerleri, 2014; Webber ve diğerleri, 2017). Bir motivasyonu uyandırmanın önemli bir yolu, bireyi ihtiyaçtan yoksun bırakmaktır. Buna göre, önem ihtiyacı, algılanan bir önem kaybı, başka bir ifade ile önem yoksunluğu yoluyla uyandırılabilir (Kruglanski, Jasko, Chernikova, Dugas ve Webber, 2018). Temel önem arzusu engellendiğinde, yani bireyler bir önem kaybı, hatta böyle bir kayıp tehdidiyle karşılaştıklarında, önemlerini geri kazanmanın yollarını aramaya motive olurlar (Kruglanski, Jasko, Webber, Chernikova ve Molinario, 2018). Önem kaybı veya kayıp tehdidi, kaybı ortadan kaldırmaya ya da önlemeye yönelik girişimler yoluyla önem kazanma fırsatı ile iç içe olabilir (Kruglanski ve diğerleri, 2018). Önemsizlik duygusu, kişinin toplumdaki önemini geri kazanmak için bir eylem talep eden ve hoş olmayan bir duygudur (Kruglanski ve diğerleri, 2009). Sosyal dünyadaki varlığını yeniden kazanma arzusu bireyin kişisel önem arayışını tetikler (Milla, Putra ve Umam, 2019). Bu evrensel motivasyon bireysel anlamda yaşam doyumu ile ilişkili olabilir. İlk olarak 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya konulan yaşam doyumu kavramı; bireyin beklentileri (ne istediği) ve elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırması ile elde edilen durum ya da sonuç (Özer ve Karabulut, 2003) şeklinde özetlenebilir. Yaşam doyumunun bir diğer ifade şekli "öznel iyi oluş" kavramıdır. Öznel iyi oluşun bilişsel ve duygusal olmak üzere iki ana bileşeni vardır: Bilişsel bileşen yaşam doyumu algısını belirler, diğer bir deyişle yaşam doyumu mutluluğun bilişsel yönünü oluşturur (Dorahy, Lewis ve Schumaker, 1998). Duygusal bileşen ise olumlu ve olumsuz duygulanımı içerir (Rask, Astedt-Kurki ve Laippala, 2002). Öznel iyi oluş, bireyin yaşamı 'olumlu' biçimde değerlendirmesini gerektirir. Bununla ilişkili olarak olumlu duygulanım, doyum, kendini adayabilme, bağlanma ve yaşam anlamını beraberinde getirir (Diener ve Seligman, 2004). Bu kapsamda bireyin kendi önemlilik algısı onun yaşam doyumunu negatif veya pozitif yönde şekillendirebilir. Alan yazında önem arayışı ile yaşam doyumunun arasındaki yordayıcı ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma kapsamında "Yetişkin bireylerin önem arayışı ve yaşam doyumunda demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık var mı? sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca "Önem arayışı ile yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler" belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemeyi hedefler (Karasar, 2018). Araştırmada, Şahin ve Derin (2020) tarafından geliştirilen Önemlilik Arayışı Ölçeği (ÖAÖ), Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF); 18 ve daha üst yaşlarda 242 kadın ve 140 erkek toplam 382 yetişkin bireye uygulanmıştır. Yetişkin bireylere ulaşmada elverişli/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Şenol'a (2012) göre zaman, para ve işgücü yönünden sınırlılıkların olduğu durumlarda örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi uygun örnekleme olarak adlandırılır. Ölçme araçları katılımcılara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programına aktarılarak çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla ÖAÖ ile YDÖ'den elde

edilen verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında ise verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçme araçlarından elde edilen verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görüldüğünden ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılımda olduğu kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak gerçekleştirilen analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde iki boyutlu ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için t Testi kullanılmıştır. İkiden çok grupların örneklem ortalaması arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkeni olan önem arayışı ile bağımlı değişkeni yaşam doyumu arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon ile incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin hangi oranda etkili olduğunu tespit etmek amacıyla etki büyüklüğü istatistikleri hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Bu kapsamda, Cohen d değeri, t testi ile karşılaştırılan gruplar için hesaplanmıştır. Cohen d değeri; .80 olduğunda büyük (large) etki; .50 olduğunda orta (medium); .20 olduğunda ise küçük (small) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Cohen, 1988). Eta-kare (η2) korelasyon katsayısı ANOVA ile karşılaştırılan gruplarda etki büyüklüğünü hesaplamak için kullanılmıştır. Eta-kare (η2) korelasyon katsayısı .01 düzeyinde bir değer ise küçük; .06 düzeyindeyse orta; .14 düzeyinde bir değer ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2018). Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda yetişkin bireylerin yaş düzeylerine göre önem arayışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=8.57$; $p<.01$). 46 ve daha üst yaşlardaki yetişkinlerin diğer yaş gruplarındakilerden daha az önem arayışında oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde yaş düzeyine göre yaşam doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=5.87$; $p<.01$). 36-45 yaş arasındaki yetişkinlerin yaşam doyumunun 25 yaş ve altındakilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yetişkin bireylerin gelir seviyelerine göre önem arayışı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($F=.32$; $p>.05$). Diğer taraftan yetişkin bireylerin gelir düzeylerine göre yaşam doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=12.60$; $p<.01$). 2850 TL (asgari ücret) ve altı gelire sahip olan yetişkinlerin yaşam doyumunun 5701 TL ve daha fazla geliri olanlardan daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yetişkin bireylerin medeni durumlarına göre önem arayışlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=6.02$; $p<.01$). Bekarların evlilerden daha fazla önem arayışında oldukları tespit edilmiştir. Diğer taraftan yetişkin bireylerin medeni durumlarına göre yaşam doyumlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=3.58$; $p<.01$). Evli bireylerin yaşam doyumunun bekarlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada yetişkin bireylerin önem arayışı ve yaşam doyumunda cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ayrıca önem arayışı ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Önem Arayışı, Önem Kaybı, Önem Kaybı Tehdidi, Önem Kazanma Fırsatı, Yaşam Doyumu

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*, 1- 31.

Dorahy, M. J., Lewis, C. A., & Schumaker, J. F. (2000). Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University Students. *J Soc Behav Pers, 15*, 569- 580.

Elliott, G., Kao, S., & Grant, A. M. (2004). Mattering: Empirical validation of a social-psychological concept. *Self and Identity*, *3*(4), 339-354.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., Gelfand, M., Gunaratna, R., Hettiarachchi, M., & Sharvit, K. (2013). Terrorism—a (self) love story: Redirecting the significance quest can end violence. American Psychologist. Forthcoming.

Kruglanski, A. W., & Bertelsen, P. (2020). Life psychology and significance quest: a complementary approach to violent extremism and counter-radicalisation. Journal of policing, intelligence and counter terrorism, 15(1), 1-22.

Kruglanski, A. W., Chen, X., Dechesne, M., Fishman, S., & Orehek, E. (2009). Fully committed: Suicide bombers' motivation and the quest for personal significance. Political Psychology, 30, 331-357.

Kruglanski, A. W., & Ellenberg, M. (2020). The quest for personal significance and ideological violence. AJOB Neuroscience, 11(4), 285-287.

Kruglanski, A. W., Gelfand, M.J., Belanger, J.J., Sheveland, A., Hetiarachchi, M., & Gunarata, R. (2014). The psychology of radicalization and deradicalization: How significance quest impacts violent extremism. Advances in Political Psychology, 35(1), 69-94.

Kruglanski, A. W., Jasko, K., Chernikova, M., Dugas, M., & Webber, D. (2018). To the fringe and back: Violent extremism and the psychology of deviance. In The motivated mind (pp. 344-366). Routledge.

Kruglanski, A., Jasko, K., Webber, D., Chernikova, M., & Molinario, E. (2018). The making of violent extremists. Review of General Psychology, 22(1), 107-120.

Kruglanski, A. W., & Orehek, E. (2011). The role of the quest for personal significance in motivating terrorism. In J. P. Forgas, A. W. Kruglanski, & K. D. Williams (Eds.), The psychology of social conflict and aggression (pp. 153–164). New York, NY: Psychology Press.

Milla, M. N., Putra, I. E., & Umam, A. N. (2019). Stories from jihadists: Significance, identity, and radicalization through the call for jihad. Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 25(2), 111.

Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatri, 6*(2), 72- 74.

Rask, K., Astedt-Kurki, P., & Laippala, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. *J Adv Nurs, 38*, 254- 263.

Şahin, E. S., & Derin, S. (2021). Önemlilik Arayışı Ölçeği'nin (ÖAÖ) geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirliği. *Ege 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Kitapçığı,* ss. 50- 51.

Schumpe, B. M., Bélanger, J. J., Moyano, M., & Nisa, C. F. (2020). The role of sensation seeking in political violence: An extension of the Significance Quest Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *118*(4), 743.

Şenol, S. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* USA: Pearson Education Limited.

Watering Down Identities: The Lived Experience of School Counselors in Urban Illinois

Yenitza Guzman
Governors State University

Ahmet Can
Governors State University

ÖZET

Problem Durumu

The purpose of this qualitative phenomenological study is to understand the lived experiences of urban school counselors living in the state of Illinois. All participants work in schools in the city of Chicago. The research attempts to examine roles and responsibilities of each school counselor and compare the differences at each grade level in the K-12 educational system- elementary, middle, and high school. The focus of the study is to identify roles assigned to the school counselor, how they are assigned, what sort of say school counselors have in those assignments, and suggestions they have to improve their assigned roles and responsibilities as school counselors in Chicago. The study addresses the American School Counselor Association's "Appropriate and Inappropriate Activities for School Counselors" and shares findings regarding counseling and non-counseling tasks assigned to school counselors in this setting. Nine school counselors were interviewed - three elementary, three middle, and three high school counselors. Each was interviewed and responded to seven open-ended questions about their experience. The findings of this qualitative phenomenological study are analyzed and discussed.

Yöntem

Phenomenological Theory is a qualitative methodology based on subjective experiences and worldviews of the subjects being examined (Trochim, 2001). Therefore, this approach involves an examination of meaning an experience has on the study's participants. It was chosen for this because this research aims to understand how urban school counselors interpret their roles and responsibilities, how they are assigned, how that impacts their surroundings, and ultimately how tasks develop their identity as school counselors overall. The participants in this study are Illinois school counselors working in urban settings throughout the state. Participants were recruited through professional relationships with the researcher, the Illinois School Counselor Association (ISCA) listserv, and snowball sampling was utilized. Snowball sampling is a recruitment technique in which research participants are asked to assist researchers in identifying other potential subjects (Everitt & Skrondal, 2010). The demographic survey included information regarding age range, level of education, school/district employed, years of experience, university attended/CACREP accreditation, gender, and ethnicity. Those sorts of demographics could possibly give additional details regarding the differences between appropriate and inappropriate activities assigned to counselors at all levels and various schools, including what tasks they specifically preferred to complete. this was a phenomenological study. This type of methodology was chosen to better understand the depth and meaning of the experiences of urban school counselors in Illinois (Hayes & Singh., 2012). School counselors can have varied experiences depending on their setting, so understanding this specific population was the goal of the researcher. The researcher began with describing their experience with the topic being studied. This is important because the researcher is a school counselor in an urban setting in Illinois just like the research participants. This was intended to help the researcher with setting aside their own biases in order to focus fully on the experience of the participants themselves (Creswell, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The purpose of this study was to explore the lived experiences of urban school counselors in the state of Illinois and analyze their roles and responsibilities. School counselors were interviewed at each grade level, three elementary school, three middle school, and three high school counselors to be specific. The objective was to understand their experiences and compare and contrast similarities and differences at each of the grade levels. The research questions are:

1. What are the lived experiences of urban school counselors in the state of Illinois?
2. In terms of roles and responsibilities, what are the similarities and differences between elementary, middle, and high school counselors in urban settings in Illinois.

The goal was to interview nine school counselors overall - three elementary school counselors, three middle school counselors, and three high school counselors. Participants were accepted and interviewed until saturation was reached, which was 9 total participants.

Anahtar Kelimeler: School Counseling, Professional School Counselors, ASCA model

Kaynakça

Akos, P., Schuldt, H., & Walendin, M. (2009). School counselor assignment in secondary schools. *Professional School Counseling, 13*(1), 23-29. http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2009-13.23

Allen-Meares, P. (2006). One hundred years: A historical analysis of social work services in schools. *School Social Work Journal, 31*(2), 24-43.

American School Counselor Association (2019). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (4th ed.). Alexandria, VA: Author.

American School Counselor Association. (2021, November 11). *ASCA student standards: Mindsets & behaviors for student success.*

https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Standards/ASCA-Mindsets-

Behaviors-for-Student-Success

American School Counselor Association. (2021, November 11). *ASCA position statements.*

https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements

Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education, 125*, 259-270[1] .

Braden, J. S., DiMarino-Linnen, E., & Good, T. L. (2001). Schools, society, and school psychologists: History and future directions. *Journal of School Psychology, 39*(2), 203-219.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Ergenlerin İçsel/Dışsal Sorunlarına Müdahale Yönetimi Olarak Psikodrama: Bir Sistematik Literatür Taraması

Betül Sertkaya — İnönü Üniversitesi
Yağmur Ulusoy — İnönü Üniversitesi
Ezgi Sumbas — İnönü Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Psikodrama, çocuktan yaşlıya; sağlıklıdan klinik tanı alana kadar farklı özellikleri olan birçok insanın gerek kişisel gerekse kişilerarası sorunlarının çözümünde başvurulan psikoterapi türlerinden biridir. Bu araştırma psikodramanın ergenlerin içsel ve dışsal sorunları üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmaların sunduğu ampirik kanıtları titizlikle özetleyen bir sistematik gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. EBSCOHOST, Scopus, Web of Science, PubMed ve Science Direct olmak üzere beş veri tabanında tarama yapılmıştır. Ergenlere uygulanan psikodrama müdahalelerini içeren, Aralık 2021 ile Ocak 1999 yılları arasında İngilizce dilinde ve hakemli dergilerde yayımlanmış, verilerin geçerli ve güvenilir ölçme aracı ile toplandığı, psikodramanın yöntem olarak, gruba yönelik uygulamalarını içeren deneysel çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan taramada 8 ampirik çalışmanın dahil edilme kriterlerini karşıladığına karar verilmiştir. Bu çalışmaların karakteristik, metodolojik özellikleri incelenmiş ve araştırmaların odaklandığı problem alanları ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmaların karakteristik özelliklerine bakıldığında çoğunun Ortadoğu'da, önemli bir kısmının ise Türkiye'de gerçekleştirildiği; psikodramanın psikopatoloji tanısı almayan yaşları 11 ile 17 arasında değişen ergenler üzerinde etkililiği test edildiği görülmüştür. Dahil edilen tüm çalışmaların yarı deneysel desen tasarımına sahip olması; grup içi ve gruplar arası etkinin karşılaştırılması; deneysel işlemin 9 ile 22 oturum arasında değişmesi metodolojik özellikleri arasındadır.

Bir terapinin ya da müdahalenin etkinliğini değerlendiren çalışmaların başında sistematik literatür taramaları gelmektedir (Munn vd., 2018). Psikodramanın farklı gelişim grupları üzerinde etkisinin incelendiği sistematik literatür taramalarında (Kellermann, 1987; Cruz, Sales, Alves ve Moita, 2018; Orkibi ve Feniger-Schaal, 2019); hedef grup olarak ergenlerin yetişkinlerden sonra ikinci sırada geldiği ancak psikodramanın spesifik olarak ergenler üzerinde etkililiğini inceleyen tek bir sistematik literatür taramasına (Daemi ve Vasegh Rahimparvar, 2018) rastlanması ise dikkat çekicidir.

Bu araştırma, psikodramanın ergenlerin içsel ve dışsal sorunları üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmaların sunduğu ampirik kanıtları titizlikle özetleyen sistematik bir gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde bazı alt amaçlar belirlenmiştir: a) ergenlerin içsel ve dışsal sorunlarına müdahale olarak psikodramayı kullanan ampirik çalışmalara karar vermek, b) araştırmanların karakteristik ve metodolojik özelliklerini incelemek b) araştırmaların odaklandığı problem alanlarını ortaya çıkarmak.

Yöntem

Bu araştırmada sistematik literatür taraması (SLT) yönteminden yararlanılmıştır. SLT, tüm kaynaklardan gelen bilgileri sentezlemeyi amaçlamaktadır (Liberati vd., 2009). SLT'de sıklıkla başvurulan, araştırma bulgularını tanımlayan (istatistiklerin aksine) anlatı sentezi yönteminden yararlanılmıştır (Rodgers ve diğ., 2009). Bu kapsamda PRISMA akış şeması takip edilmiştir. PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) modeli, sağlık hizmetlerinin yararlarını ve zararlarını değerlendirmek için araştırmacıların literatürdeki araştırmaları bir araya getirmelerine ve raporlaştırmalarına yardım etmeyi amaçlamaktadır. SLT'de araştırma sorularının belirlenmesinde ise PİCOS (katılımcılar, müdahaleler, karşılaştırmalar, sonuçlar ve araştırma deseni) yaklaşımı yaygın bir şekilde tercih edilmektedir (Liberati vd., 2009).

Bu araştırmada sosyal bilimler alanında kapsamlı sonuçlar gösteren EBSCOHOST, Scopus, Web of Science, PubMed ve Science Direct veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda hakemli dergilerde yayımlanmış çalışmalara ulaşmak için "TIT-ABS-KEY(psychodrama) AND TIT-ABS-KEY(adolescent OR "comparison group" OR effect OR "therapeutic efficacy" OR control* OR group* OR intervention*) AND NOT TIT-ABS-KEY("drama therapy" OR "case study" OR "single case"* OR "case report" OR review)" anahtar kelimeleri taratılarak (* ile belirtilen kelimeler bazı veri tabanlarında sayı sınırı olduğu için dahil edilmemiş, sınır belirtmeyen veri tabanlarında dahil edilmiştir) 1999-2021 yılları arasında İngilizce dilinde yayımlanmış deneysel çalışmalar incelenmiştir.

Dahil edilme kriterleri şu şekildedir: a) Ergenlere (ergenlik dönemi 10-19 yaş aralığı olarak kabul edilmiş) uygulanan psikodrama müdahalelerini içermesi; b) psikodramanın yöntem olarak, gruba yönelik uygulamalarını içeren deneysel çalışmalara dayanması; c) sadece deney gruplu, deneysel ve kontrol gruplu ya da deneysel, kontrol ve plasebo gruplu

deneysel tasarımlardan birine sahip olması; d) bulguların ön test-son test, ön test-son test-izleme testi ölçümlerden biri ile elde edilmesi ve e) Aralık 2021 ile Ocak 1999 yılları arasında İngilizce dilinde yayımlanmış olması.

Dışlanma kriterleri ise araştırmanın metodolojik yönleri ve müdahalenin kendisi ile ilgili faktörlere göre belirlenmiştir. Taranan araştırmaların a) literatür taramaları, derlemeler, meta-analizler, tedavi kılavuzları, el kitapları, nitel çalışmalara dayanması; b) geçerli ve güvenilir ölçme araçlarından yararlanılmaması; c) istatistiksel bir veri sunmaması; d) psikodramanın teknik olarak kullanılması (ör.psiko-eğitim programları, meditasyon grupları) ve e) tez ya da hakemli olmayan bir dergide yayımlanmış makale olması dışlanma kriterleri olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada PICOS (katılımcılar, müdahaleler, karşılaştırmalar, sonuçlar ve araştırma deseni) modeli dikkate alındığından; dahil edilen araştırmaların şu başlıklara göre yer verilmesine karar verilmiştir: a) yazar ve yılı, b) makalenin adı; c) yayınladığı ülke; d) müdahale türü (psikodramanın yöntem olarak kullanılması); e) müdahale edilen problem alanı; f) müdahale süreci (seans sayısı ve süresi); g) deneysel tasarım modeli; h) örneklem özellikleri (yaş ve cinsiyet, katılımcı sayısı); ı) uygulanan ölçme araçları; i) psikolojik ölçüm sonucu.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, psikodramanın psikopatoloji tanısı almayan ergenlerin bazı içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış sorunlarını azaltmada etkili bir psikoterapi yöntemi olduğuna ilişkin önemli kanıtlar sunmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların müdahale sonuçları incelendiğinde, psikodramanın en fazla saldırganlık üzerinde etkisinin test edildiği; saldırganlık dışında yalnızlık, içe dönüklük, anksiyete, depresyon, bağlılık, güven, kendini açma, sadakat, öz farkındalık, gerginlik, intihar düşüncesi gibi içselleştirilmiş; sigara, alkol ve madde kullanımı, evden kaçma, riskli cinsel ilişki deneyimi ve çatışma çözme becerisi gibi dışsallaştırılmış davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının, ergenlerin içsel ve dışsal sorunlarına müdahalede psikodramanın işlevsel olduğu yönündeki farkındalığı artıracağı ve psikodramanın etkililiğine ilişkin kanıtların yetersiz olduğu yönündeki eleştiriyi azaltacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikodrama, ergenlerin içsel ve dışsal sorunları, sistematik literatür taraması

Kaynakça

Cruz, A., Sales, C., Alves, P., & Moita, G. (2018). The core techniques of Morenian psychodrama: A systematic review of literature. *Frontiers in Psychology,* (9), 1263. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263

Daemi, F., & Vasegh Rahimparvar, S. F. (2018). The effects of Psychodrama on the health of adolescent girls: A systematic review. *Journal of Client-Centered Nursing Care*, *4*(1), 13-20. DOI: 10.32598/jccnc.4.1.13

Kellermann, P. F. (1987). Outcome research in classical psychodrama. *Small Group Behavior*, *18*(4), 459-469. https://doi.org/10.1177/104649648701800402

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, *62*(10), 1-34. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006

Munn, Z., Stern, C., Aromataris, E., Lockwood, C., & Jordan, Z. (2018). What kind of systematic review should I conduct? A proposed typology and guidance for systematic reviewers in the medical and health sciences. *BMC medical research methodology*, *18*(1), 1-9.

Orkibi, H., & Feniger-Schaal, R. (2019). Integrative systematic review of psychodramapsychotherapy research: Trendsand methodological implications. *PloS One, 14*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212575

Rodgers, M., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Roberts, H., Britten, N., & Popay, J. (2009). Testing methodological guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: effectiveness of interventions to promote smoke alarm ownership and function. *Evaluation*, *15*(1), 49-73. https://doi.org/10.1177/1356389008097871

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrenciler için Hazırlanan Kariyer ve Yetenek Gelişimi Öz Yeterlik Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Ahmet Kara

Psikoloji Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kariyer kavramı, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları olaylar dizgisinde, onların hem meslek hem de yaşamdaki rollerinin birbirini etkilemesi sonucunda gelişim gösteren ve özellikle mesleki rollerinde ilerlemelerini, gerilemelerini ve duraksamalarını da kapsayan dinamik ve aşamalı bir süreçtir (Super, 1980). Yetenek gelişimi ise doğal yeteneklerin belirli meslekler için uygun ve gerekli olan yeteneklere dönüştürüldüğü dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gagné, 2003). Gagné, böyle bir dönüşümün hem eğitim hem de kendi kendine öğrenmenin bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Öz- yeterlilik ise bireylerin bir görevi veya bir işi "yapabilir miyim" konusunda kendilerini yeterli görmelerine yönelik geliştirdikleri algılar olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977). Kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterliği ise; belirli bir kariyer alanında çalışmak için gerekli olan belirli uzman becerilerinin (yeteneklerin) hazırlanmasına, öğrencilerin yeteneklerini güçlendirmelerine ve en iyi şekilde kullanmalarına yardımcı olmak için olumlu bir yaklaşımı ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Yuen, Gysbers, Chan, Lau & Shea, 2010).

Bireylerin yaşam biçimleri, yaşam rolleri, benlik yapıları ve kişiler arası ilişkileri meslekleriyle biçimlenmektedir (Yeşilyaprak, 2014). Bireyin mesleği, onun kimliğini oluşturan ve tanımlayan en önemli faktördür (Herr, Cramer ve Niles, 2004). Bundan dolayıdır ki, son yıllarda eğitimciler, okulların öğrencilerini sadece bilgi ve enformasyonla değil, aynı zamanda potansiyellerini gerçekleştirebilecek özerk "yaşam boyu öğrenenler" olmalarını sağlayacak yaşam becerileri, stratejiler ve değerlerle donatması gerektiği ilkesine büyük önem vermişlerdir. Simonton'a (2001) göre kariyer ve yetenek geliştirme süreci karmaşıktır ve ergenlik döneminde birçok değişikliğe uğramaktadır. Kariyer ve yeteneğin teşviki ilkokul yıllarında başlasa da, ortaokul yıllarında öğretme ve öğrenme etkinliklerinin ana odak noktası haline gelmelidir. Bu yaşta, öğrencilerin bireysel güçlü yönleri, zayıf yönleri, ilgi alanları ve tercihleri en kolay şekilde tanımlanabilir**.** Bundan hareketle bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri örneklemi üzerinde çalışılmıştır. Bunlara ek olarak kariyer bilgilendirme ve yetenek geliştirme programları dünyanın birçok yerinde okullarda uygulanmaktadır (Feldhusen, 2003, Gysbers, 2005). Ayrıca Feldhusen (2003), kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik geliştirme programlarının, müdahale için bir başlangıç noktası olarak esas alınması gerektiği vurgulamaktadır. Tüm bunlardan hareketle bu araştırmada ortaokul öğrencilerin kariyer ve yetenek gelişimlerine yönelik güvenlerini artırmak için tasarlanmış bir müdahale programının geliştirmenin ve etkililiğinin test edilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri için hazırlanan kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik psiko-eğitim programının etkililiğini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, deney ve kontrol gruplu ön-test ve son-testi ölçümlü yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Deneysel desenler, neden-sonuç ilişkileri kurularak oluşturulur (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmanın neden değişkeni (bağımsız değişkeni) deney grubuna uygulanan 8 oturumluk kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik psiko-eğitim programıdır. Sonuç değişkeni (Bağımlı değişken) öğrencilerin kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik düzeyleridir.

Çalışma grubunu, Türkiye'de bir devlet okulunda 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 11 ile 14 arasında değişen ($\bar{X}$=13.34, Ss=.88) 23 tane katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubundan 12'si deney grubuna, 11'i ise kontrol grubuna grup eşleştirme tekniğiyle belirlenmiştir (Neuman, 2016). Gruplar eşleştirilmesi, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeği (Yıldız, 2015) kullanılmıştır. Veri analizinde parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bu araştırma, 8 oturumda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deneysel süreçten önce deney ve kontrol grubuna ön test ölçümleri için kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeği (Yıldız, 2015) uygulanmıştır. Bunun yanında deneysel sürecinin sonunda ise deney ve kontrol grubunda son test ölçümleri için kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeği (Yıldız, 2015)

uygulanmıştır. Bu araştırmadaki yapılandırılmış kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik psiko-eğitim programı deney grubu üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubu üzerinde çalışılmamıştır. Uygulama online ve sıklığı hafta bir keredir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Man Whitney U ön-testi bulgularında hem deney grubundaki bireylerin hem de kontrol grubundaki bireylerin deney öncesi kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ($u=60.50$; $p>0.05$), alt boyutlarından yetenek gelişimi ($u=53.50$; $p>0.05$) ve kariyer keşfi ($u=61.50$; $p>0.05$) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Man Whitney U son-testi bulgularına göre deney grubundaki bireylerin kontrol grubundaki öğrencilerine göre deney sonrası kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ($u=5.00$; $p<0.01$), alt boyutlarından yetenek gelişimi ($u=6.00$; $p<0.01$) ve kariyer keşfi ($u=12.00$; $p<0.01$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, hazırlanan kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik psiko-eğitim programının bireylerin kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterliklerini arttırmada etkili olduğunu ispat etmektedir.

Deney grubundaki bireylerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre deney grubundaki bireylerin deney öncesine göre kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ($Z= -3.061$; $p<0.01$), alt boyutlarından yetenek gelişimi ($Z= -3.064$; $p<0.01$) ve kariyer keşfi ($Z= -3.061$; $p<0.01$) puanlarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubundaki bireylerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularında ise kontrol grubundaki bireylerin deney öncesine göre kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı ($Z= -2.937$; $p<0.01$), alt boyutlarından yetenek gelişimi ($Z= -2.812$; $p<0.01$) ve kariyer keşfi ($Z= -2.965$; $p<0.01$) puanlarının arttığı bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yetenek gelişimi, kariyer keşfi, kariyer ve yetenek gelişimi öz yeterlik

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychogical Review, 84* (2), 191-215.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Feldhusen, J.F. (2003). Talented youth at the secondary level. In N. Colangelo & G.A. Davis (eds.) *Handbook of gifted education.* (3rd ed., pp. 229–37). Boston: Pearson.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (eds.) *Handbook of gifted education.* (3rd ed., pp. 229–37). Boston: Pearson.

Gysbers, N.C. (2005). Comprehensive school guidance programs in the United States: A career profile. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5,* 203–15.

Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the Lifespan-Systematic approaches* (Allyn & Bacon, Eds.). Boston, MA.

Neuman, W., L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri – nitel ve nicel yaklaşımları,* Ankara: Yayınodası.

Simonton, D.K. (2001). Talent development as multidimensional, multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science, 10,* 2, 39–43.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.

Yeşilyaprak, B. (2014). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem.

Yıldız, M. (2015). The validity and reliability study of the Turkish version of career and talent development self-efficacy scale. *USA Electronic International Journal of Education, Arts, and Science, 5*(2), 164-180.

Yuen, M., Gysbers, N. C., Chan, R. M., Lau, P. S., & Shea, P. M. (2010). Talent development, work habits, and career exploration of Chinese middle-school adolescents: Development of the career and talent development self-efficacy scale. *High Ability Studies, 21*(1), 47-62.

Terapistlerin Süpervizyon Süreciyle ilgili Algıları: Nitel Bir Araştırma

Hale Nur Kılıç Memur — Marmara Üniversitesi

Nur Başer Baykal — Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Süpervizyon terapistlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Wilson et al., 2016). Süpervizyon süreci hem yeni danışan görmeye başlayan terapistler için hem de deneyimli terapistler açısından oldukça gerekli ve özel bir deneyimdir. Bu deneyim, daha fazla deneyimi olan danışmanların daha az deneyimli olanlarla bilgilerini paylaşmasını, onları yönlendirmelerini ve danışanların sorumluluklarını paylaşmalarını içermektedir (Bernard ve Goodyear, 2013). Son zamanlarda süpervizyon süreciyle ilgili yapılan araştırmalar artmış olsa da hala bu konuda yeterli düzeyde kaynak mevcut değildir. Ayrıca, bu çalışmalar daha çok danışman adayları ve az deneyimi olan danışmanlar ile yapılmıştır (örn: Erbaş vd., 2020; Eryılmaz ve Mutlu, 2018; Meydan, 2019). Deneyimli danışman ve terapistlerin süpervizyon süreciyle ilgili algılarını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı süpervizyon süreci konusunda zengin deneyimi olan terapistlerin, yaşadıkları süpervizyon deneyimleri ile ilgili algılarını incelemektir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tanımlayıcı fenomenoloji yöntemi (Giorgi, 1997) tercih edilmiştir. Katılımcıları belirlemek için çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem kullanımı ile zengin ve derinlemesine bilgi elde etmek hedeflenmiştir (Patton, 2014). Araştırma katılımcıları en az 30 saat süpervizyon alan ve en az sekiz senedir danışan gören terapistler arasından seçilmiştir. Bu kriterler süpervizyon süreçleri hakkında zengin veri sağlayacak katılımcılar seçmek amacıyla belirlenmiştir. Çalışma grubu yaş ortalaması 33 olan altı kadın terapistten oluşmaktadır. Mesleki deneyim yılları 8-13 arasında değişmektedir. 4 katılımcı yüksek lisans, 2 katılımcı doktora mezunudur. Katılımcıların aldığı toplam süpervizyon sayıları (bireysel ve grup) 40-500 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla beş açık uçlu görüşme sorusu hazırlanmıştır. Sorular için uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 15 dakika süren görüşmelerde ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar kelime kelime yazıya aktarılarak deşifre edilmiştir. Deşifreler MAXQDA 2020 veri analizi programına aktarılarak araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Çalışma bulguları katılımcılar ile paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda süpervizyonun rahatlatıcılığı, süpervizyondaki zorlanmalar ve süpervizörden beklentiler olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Süpervizyonun rahatlatıcılığı; süpervizörün rehber ve destekleyici olmasını, terapistin kendisiyle çalışma imkanı bulmasını ve grup süpervizyonunun kolaylaştırıcılığını (diğer terapistlerin yaptığı hataları görebilmek, onlardan da öneri alabilmek ve grup dinamizmi) içermektedir. Katılımcı 5 konu ile ilgili, "Süpervizyon böyle şey terapi sürecinde gerçekten yalnız olmamak, bir rehberliğin olması. Böyle güvenlik sbobu gibi bir şey. Takıldığın yerde gidebileceğin, dönebileceğin bir yerinin olması." İfadesini kullanmıştır. Süpervizyondaki zorlanmalardan bahseden katılımcılar, süpervizörün kendilerine karşı olumsuz tutumlarını (yargılayıcı olmaları, terapistin duygularını çalışmamaları, esnek olmamaları gibi) anlatmışlardır. Ayrıca, süpervizyon sürecinde kendilerini açmada zorluk ve performans kaygısı yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Katılımcı 2 bu konuyu "Böyle bireyselde daha sanki sınav edasındaymış gibi hocanın kontrolü daha fazlaymış gibi hissediyorum. Sanki böyle daha çok yanlış yaptığım ortaya çıkıyormuş gibi hissediyorum." şeklinde açıklamıştır. Üçüncü tema olan süpervizörden beklentiler ise süpervizörün terapisti iyi tanımasını, kapsayıcı ve yetkin olmasını içermektedir. Katılımcı 1 yetkinlikle ilgili şunları ifade etmiştir: "Bir de alanında yetkin olmalı, tecrübeli olmalı. Bir de ne kadar çok tecrübesi olursa farklı vakalar farklı danışan popülasyonu ile çalışırsa bence o kadar nasıl diyeyim doğru yönlendirebiliyor."

Anahtar Kelimeler: süpervizyon, süpervizör, terapist, nitel araştırma, fenomenoloji,

Kaynakça

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2013). *Fundamentals of clinical supervision*. Pearson.

Erbaş, M. M., Koç, İ. & Esen, E (2020). Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 183-205. https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215

Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(65), 123-141. https://doi.org/10.17755/esosder.306932

Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, *28*(2), 235-260. https://doi.org/10.1163/156916297X00103

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

Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *9*(1), 171-208. https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.007

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Wilson, H. M., Davies, J. S., & Weatherhead, S. (2016). Trainee therapists' experiences of supervision during training: A meta-synthesis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *23*(4), 340-351. https://doi.org/10.1002/cpp.1957

Veteran Post-Traumatic Stress Disorder and Protective Factors Against Suicide

Andrew Butch
Pennsylvania State University

Senel Poyrazli
Penn State Universitesi

ÖZET

Problem Durumu

One of the most common mental health conditions counselors treat is post-traumatic stress disorder (PTSD). PTSD is traditionally viewed as a psychiatric disorder that can develop in response to witnessing or experiencing a seismic trauma, such as physical injury, moral injury, or the threat of death. Rates of PTSD are higher among several populations, one of which is veterans (American Psychiatric Association, 2013). A veteran is defined as anyone who has served in the military, whether it be active-duty or reserve status. There are a number of ways that PTSD can manifest in the lives of those affected. Protective factors are especially important in regions with conscription or mandatory military service, as there is the potential for a population in which veterans make up the majority of citizens. One such example is Israel, where mandatory military service is instituted and it was discovered that veterans who have experienced suicidal ideation and behaviors report lower levels of self-forgiveness and perceived social support, as well as greater exposure to potentially morally injurious events, compared to veterans who do not have experience with suicidal ideation and behaviors (Levi-Belz et al., 2022).

The World Health Organization (WHO) deemed suicide "a serious global public health issue" and has prioritized the reduction of suicide mortality (World Health Organization, 2021a, p. 1). More than 700,000 people die by suicide every year and it was the fourth leading cause of death among 15- to 29-year-olds in 2019. In the same year, low- and middle-income countries accounted for 77% of global suicides (World Health Organization, 2021b). This comes out to an alarming number of approximately one suicide every 45 seconds, 80 every hour, or 1,920 every day.

PTSD is associated with severely limited social functioning in the form of social avoidance and interpersonal difficulties (Kelly et al., 2020). Anger and guilt, emotions linked to postwar adjustment and reintegration, have been associated with suicide risk by means of thwarted belongingness and perceived burdensomeness, respectively (Rogers et al., 2017). Thwarted belongingness is characterized by feeling disconnected from others and perceived burdensomeness is feeling like a burden to them (Joiner, 2005). Indeed, many aspects of psychosocial functioning are impacted by PTSD (Southwick et al., 2006). Clinically significant levels of suicidality occurred at an increased rate of more than 7 times when a veteran reported low levels of social connectedness (Kintzle, 2017).

A concept analysis has revealed a disruption in meaning to be one key aspect of PTSD which differentiates it from other, similar disorders. In other words, a latent consequence of PTSD which deserves more attention is the lack or loss of meaning (Sekhon, 2018). Without a sense of meaning or purpose in life, veterans slip into existential freefall and are faced with suicidal ideation. "Psychological trauma causes a breach in the existential project. The suffering, which is linked to it, contributes to isolating the subject, who has become a prisoner of [their] traumatic memory" (Safarti, 2016, pp. 238).

Yöntem

The researchers conducted an in-depth review of relevant research with regard to PTSD among veterans. Special attention was paid to symptomatology related to suicidality, the social world of the veteran, and meaning. We explored the unique interplay between the manifestation of PTSD symptoms with the efficacy of social and meaning-based interventions, and investigated how each approach had a reduction of suicidality. Due to many veterans choosing to continue their education, a particular area of interest was student veterans' experience adjusting to institutions of higher education.

Using a sample limited to veterans, Anestis et al. (2015) found a significant relation between perceived burdensomeness and thwarted belongingness. This is supported by the interpersonal theory of suicide, which affirms the importance of perceived burdensomeness and low belongingness when assessing for suicide risk (Joiner, 2005). Both constructs have been assessed for validity, and evidence confirms their association with suicidal desire (van Orden et al., 2012). However, emergent research suggests that, after controlling for depressive symptom severity, only perceived burdensomeness is predictive of suicidality (Compton et al., 2021). It was discovered that even after controlling for age, sex, year in school, and grade point average, there was a negative association between being a student veteran and sense of belonging (Barry et al., 2021).

St. Cyr et al. (2022, p. 8) found among a sample of veterans with PTSD that recovery "also involved finding new ways to engage and live meaningfully." Despite the various hardships veterans have faced, stressor severity was negatively correlated with the meaning made for student veterans (Sullivan et al., 2021). A significant relation has been found between suicidal ideation and reduced global meaning via morally injurious experiences (Corona et al., 2019). Purpose in life was found to explain 52.3%, by far the most from a single factor, of the relative variance in incident suicidal ideation (Straus et al., 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The discussion will include ways in which social connectedness and meaning are protective factors against suicide among veterans with PTSD. That a modified Acceptance and Commitment Therapy that emphasizes social support for veterans with PTSD (ACT-SS) has been reported to significantly improve social relationships, quality of life, and depressive symptoms (Kelly et al., 2020). Rather than a cessation of symptoms, veterans with PTSD placed priority on their own functioning in the world and the functioning of their social relationships (St. Cyr et al., 2022).

Meaning in life serves as a moderating variable between morally injurious experiences and suicidal ideation for veterans (Corona et al., 2019). Meaning making being supported in the community is significantly associated with increased academic, social, and emotional adjustment, and would aid in veterans' reintegration into the university setting (Sullivan et al., 2021). We will discuss the benefits of utilizing meaning-based interventions due to their "target[ing] critical psychological issues that are often left largely unattended by traditional therapies" (Southwick et al., 2006, p. 171).

Social connectedness and meaning making are proposed as two additions, or alternatives, to traditional therapies, as well as potential focuses within educational settings and suicide assessments.

Anahtar Kelimeler: veterans, PTSD, social connectedness, meaning

Kaynakça

Anestis, M. D., Khazem, L. R., Mohn, R. S., & Green, B. A. (2015). Testing the main hypotheses of the interpersonal–psychological theory of suicidal behavior in a large diverse sample of United States military personnel. *Comprehensive Psychiatry*, *60*, 78-85.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Barry, A. E., Jackson, Z. A., & Fullerton, A. B. (2021). An assessment of sense of belonging in higher education among student service members/veterans. *Journal of American College Health, 69*(3), 335-339.

Compton, S. E., Houtsma, C., Boffa, J. W., Parkin, S. L., Carroll, M., Constans, J. I., Franklin, C. L., & Raines, A. M. (2021). Suicide risk among rural veterans: Application of the interpersonal theory of suicide. *American Psychological Association, 45*(4), 281-287.

Joiner, T. E. (2005). *Why people die by suicide*. Harvard University Press.

Kelly, M. M., Reilly, E. D., Ahern, M., & Fukuda, S. (2020). Improving social support for a veteran with PTSD using a manualized acceptance and commitment therapy approach. *Clinical Case Studies, 19*(3), 189-204.

Kintzle, S. (2017, Jan 13). *Military identity, social connectedness and risk for suicide in Chicagoland veterans*. [Paper presentation]. Society for Social Work and Research 21st Annual Conference-Ensure Healthy Development for All Youth, Marriot. https://sswr.confex.com/sswr/2017/webprogram/Paper28477.html

Levi-Belz, Y., Dichter, N., & Zerach, G. (2022). Moral injury and suicide ideation among Israeli combat veterans: The contribution of self-forgiveness and perceived social support. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(1-2), NP1031-NP1057.

Rogers, M. L., Kelliher-Rabon J., Hagan, C. R., Hirsch, J. K., & Joiner, T. E. (2017). Negative emotions in veterans relate to suicide risk through feelings of perceived burdensomeness and thwarted belongingness. *Journal of Affective Disorders, 208*, 15-21.

Sekhon, B. (2018). Concept analysis of posttraumatic stress disorder. *International Journal of Nursing Knowledge, 29*(3), 176-183.

Southwick, S. M., Gilmartin, R., McDonough, P., & Morrissey, P. (2006). Logotherapy as an adjunctive treatment for chronic combat-related PTSD: A meaning-based intervention. *American Journal of Psychotherapy, 60*(2), 161-174.

St. Cyr, K., Liu, J. J. W., Cramm, H., Nazarov, A., Hunt, R., Forchuk, C., Deda, E., & Richardson, J. D. (2022). "You can't un-ring the bell": A mixed methods approach to understanding veteran and family perspectives of recovery from military-related posttraumatic stress disorder. *BMC Psychiatry, 22*(37), 1-11.

Straus, E., Norman, S. B., Haller, M., Tripp, J. C., Pitts, M., & Pietrzak, R. H. (2019). Purpose in life and conscientiousness protect against the development of suicidal ideation in U.S. military veterans with PTSD and MDD: Results from the national health and resilience in veterans study. *Chronic Stress, 3*, 1-10.

Sullivan, N., Freer, B. D., & Ulrich, S. (2021). Student veterans and adjustment to college: Making meaning of military experiences. *Journal of American College Health, 69*(5), 503-512.

van Orden, K. A., Cukrowicz, K. C., Witte, T. K., & Joiner, T. E. (2012). Thwarted belongingness and perceived burdensomeness: Construct validity and psychometric properties of the interpersonal needs questionnaire. *Psychological Assessment, 24*(1), 197-215.

World Health Organization. (2021a, June 16). *Suicide worldwide in 2019: Global health estimates*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643

World Health Organization. (2021b, June 17). *Suicide*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide

Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Saldırganlık ve Dürtüsellik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hilal Dağdevran Adıyaman Üniversitesi

Bilal Kalkan Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son zamanlarda teknolojinin gelişmesi ve internete erişimin artmasıyla birlikte bireylerin de internet kullanımlarında artışlar meydana gelmektedir. Dünyada internete erişim oranı %66,2 iken, bu oran Türkiye'de %83'tür (Internet World Stats, 2022). Bilgisayar üzerinden oynanan oyunların ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi oyunların bireylerin yaşamlarının büyük bir kısmında yer alması sonucunda çevrimiçi oyun bağımlılığı kavramı önem kazanmaya başlamıştır (Yalçın Irmak, Erdoğan, 2016). Internet üzerinde geçirilen zamanın kullanım türüne göre faydası olmakla birlikte birey üzerinde olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada internet kullanım amaçları göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya katılan ergenlerin %17,1'lik kısmının oyun amaçlı kullandıkları görülmüştür (Dursun, Eraslan-Çapan, 2018). Dijital oyun sektöründeki artışlarla beraber her yaş grubundan bireyin dijital oyunlara yöneldiği ve bunlara uzun süreler ayırdıkları görülmektedir. Çevrimiçi oyunlara yönelen ve oyun oynama davranışını aşırı derece gerçekleştiren bireylerin bu kullanım sonucunda psikolojik, fiziksel, duygusal ve sosyal yönden olumsuz olarak etkilendikleri görülmüştür (Snodgrass et al., 2014; van Rooij, 2011). Örneğin; çevrimiçi oyun bağımlılığı olan bireylerde sağlık sorunları, öğrenme bozuklukları, saldırgan davranış eğilimleri ve kendini ifade etme becerileri gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Horzum, Ayas ve Çakır Balta, 2008: 78). Özellikle bireylerin savaş, dövüş gibi fiziksel şiddet içeren oyunlara yönelmeleri sonucu bu kişilerin daha fazla şiddete eğilimlerinin olduğu, sorunlarını konuşarak çözmektense güç kullanmaya başvurdukları düşünülmektedir (Kıran, 2011).

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi oyun bağımlılığının ergenlik dönemindeki bireylerin saldırganlık ve dürtüsellik düzeyleriyle ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi ve bulgular çerçevesinde tartışılmasıdır. Araştırma sonucunda son zamanlarda yaygınlık düzeyi daha da artan çevrimiçi oyun bağımlılığına yönelik yapılacaklar ile ilgili araştırmacılara ve alan uzmanlarına öneriler sunulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık ve dürtüsellik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların derlemesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek olan çalışmaların belirlenmesi için anahtar kelimeler ve hangi yıllar arasında yayınlanmış çalışmalara yer verileceği belirlenmiştir. Anahtar kelimeler (a) Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı, (b) Saldırganlık ve (c) Dürtüsellik olarak belirlenmiş, yıl aralığı olaraksa 2018-2022 belirlenmiş ve son beş yılda yayınlanmış nicel çalışmaların incelenmesine karar verilmiştir. İncelenen araştırmaların seçilmesinde internet üzerindeki elektronik veri tabanlarından faydalanılmıştır. Araştırmaların sonuçlarını sunmaya yönelik olarak tablo oluşturulmuş ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen yayınlar; araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, katılımcı özellikleri, araştırmanın yöntemi ve araştırmanın bulgularına göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen araştırmaların betimsel analizi sonrasında, ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık ya da dürtüsellik arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalarda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olabileceği beklenmektedir.

Çevrimiçi oyun bağımlılığının cinsiyet açısından erkek ergenlerde daha yaygın olması, saldırgan davranışları daha yaygın sergiledikleri ve daha dürtüsel davrandıkları sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Lise dönemindeki ergen bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerinin ortaokul dönemindeki ergen bireylerden yüksek olması sonucu beklenmektedir.

Ebeveyn eğitim durumunun ergenlerin saldırganlık düzeylerinde farklılık yarattığı sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Saldırganlık düzeyinin ailenin ekonomik durumuyla ilişkili olması sonucu beklenmektedir.

Bireylerin evlerinde internet bağlantısı bulunmasının, çevrimiçi oyun bağımlılığı, saldırganlık ve dürtüsellik düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Oynanan çevrimiçi oyun türünün, bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığı, saldırganlık ve dürtüsellik düzeyleri açısından farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Bu konuda bütün bulgular incelenerek araştırmacılara ve bu konuda tedavi hizmeti sunan alan uzmanlarına ileride yapılacak çalışmalar ve mevcut tedavi yöntemleri kapsamında öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı, Saldırganlık, Dürtüsellik

Kaynakça

Dursun, A. Eraslan-Çapan, B. (2018). Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Psikolojik İhtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140. https://doi.org/10.17679/inuefd.336272

Horzum, M. B., T. Ayas ve Ö. Çakır Balta. (2008). Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3.30, 76-88.

Internet World Stats (2022). *Internet usage statistics*. http://www.internetworldstats.com/stats.htm

Kıran, Ö., "*Şiddet İçeren Bilgisayar Oyunlarının Ortaöğretim Gençliği Üzerindeki Etkileri (Samsun Örneği)*", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.97, 2011.

Snodgrass, J. G., Lacy, M. G., Dengah II, H. J., Eisenhauer, S., Batchelder, G., Cookson, R. J. (2014). A vacation from your mind: Problematic online gaming is a stress response. *Computers in Human Behavior, 38*, 248-260. https://doi:10.1016/j.chb.2014.06.004

van Rooij, A. J. (2011). *Online video games addiction. Exploring a new phenomenon* (PhD Thesis). Rotterdam, The Netherlands: Erasmus University Rotterdam.

Yalçın Irmak A., Erdoğan S. (2016) Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27.

Romantik İlişkilerde Partner Şiddetine Maruz Kalan Kadınların Şiddete İlişkin Algılarının İncelenmesi

Yunus Bedir — Aksaray Üniversitesi

Rezzan Gündoğdu — Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Şiddet, dünyanın her yerinde görülen ve çeşitli şekillerde ortaya çıkan, insan deneyiminin bir parçası haline gelmiştir (Dahlberg & Krug, 2002). Şiddet; insanların var olan güvenlik ihtiyaçlarının ihlal edilmesi anlamını taşımaktadır. Yaş, cinsiyet, kültür ve mekan gibi öğelerin hiçbir etkisinin olmadığı, insanların tehlike altında olduğu ve sonuçlarının insanlara zarar verecek kadar korkunç olan bir yaşantı deneyimidir (Lawson & Rowe, 2009). Yakın partner şiddeti kavramı; romantik ilişki içinde her iki taraf arasında meydana gelen şiddet olarak tanımlanmaktadır (Heise, Ellsberg, & Gottmoeller, 2002). Yakın partner şiddetiyle ilgili yapılan bu tanımlama, ilişki içerisinde meydana gelen şiddette cinsiyetlerin almış oldukları konumuna ve şiddetin yönüne dair tam anlamıyla yeterince bilgi vermemektedir. Ancak şiddet ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde şiddete maruz kalan kişilerin genellikle kadın olduğu; şiddeti uygulan, kontrol ve güç odaklarını elinde bulunduran kişilerin ise erkekler olduğu sonucuna varılmıştır (Nicolson & Wilson, 2004).

Kadına yönelik uygulanan şiddet ve kadın cinayetleri dünyada ve ülkemizde çok ciddi bir sorun haline gelmiştir. Kadına yönelik şiddet ilgili yapılan çalışmaları incelediğimizde; kadına yönelik şiddet hem ülkemizde hem de dünyada ciddiyetini ortaya koymaktadır. TÜİK (2016) verilerine göre; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2014 yılında yaptığı bir çalışmanın ortaya koyduğu verilere göre Türkiye'de yaşamının herhangi bir döneminde partneri veya eşi tarafından fiziksel şiddete maruz kalan kadın nüfusu %35,5'dir.

Dünya Sağlık Örgütünün yaptığı araştırmaların ortaya koyduğu verilere göre ise hayatı boyunca her 3 kadından biri partneri ya da partneri dışında herhangi biri tarafından fiziksel ya da cinsel şiddete maruz kalmaktadır. Gelişmiş ülkelerde bu oran %23,2 iken; Avrupa bölgesinde %25 oranındadır. Amerika Kıtasında %29,8, Afrika, Güneydoğu Asya ve Doğu Akdeniz'de bu oran %37 civarındadır (DSÖ, 2014).

Kadına yönelik şiddet sadece kadınları değil aynı zamanda toplumları da etkileyen çok ciddi sonuçlar doğurmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaları incelediğimizde şiddetin kadın sağlığı üzerindeki etkilerinin olduğu görülmektedir. Kadına yönelik şiddetin ortaya çıkardığı etkilere bakıldığında, partneri tarafından şiddete maruz kalmış kadınlarda yüksek derecede kaygı, depresyon, güvensizlik, stres, intihara meyilli olma, uyku bozukluğu, alkol kullanımı, yaşanılan travmaya bağlı psikolojik rahatsızlıklar örnek olarak gösterilebilir (Köse & Beşer, 2007). Bu araştırmanın problemi romantik ilişkilerde partner şiddetine maruz kalan kadınların şiddete ilişkin algılarının incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada, romantik ilişkilerde partner şiddetine maruz kalan kadınların şiddete ilişkin algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Partneri tarafından şiddete maruz kalan kadınların deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine olanak sağladığı için böyle bir araştırma yöntemi tercih edilmiştir.. Bu çalışmada Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama yöntemi görüşme olarak karşımıza çıkmakladır (Yıldırım & Şimşek , 2018). Bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama türlerinden görüşme türü kullanılmıştır.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların romantik ilişkilerinde partneri tarafından hayatlarının herhangi bir döneminde şiddete maruz kalmış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesinde (Ankara, Niğde, Aksaray, Kırıkkale) yaşayan romantik ilişkilerinde partneri tarafından şiddete maruz kalmış, yaşları; evlilik ve flört ilişkilerinin yoğun yaşandığı 18-35 yaş aralığında olan 20 kadın oluşturmaktadır. Araştırmamıza Ankara ilinden 10 kişi, Aksaray ilinden 4 kişi, Niğde ilinden 4 kişi ve Kırıkkale ilinden 2 kişi katılmıştır. Katılımcılar evli, boşanmış ve flört ilişkisi olan kişilerden meydana gelmektedir.

Bu çalışmada verilerin toplanma sürecinde az sayıda katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda verilerin elde edilmesi için çalışmada, "Onay Formu", "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" oluşturulup uzman görüşüne sunduktan sonra kullanılmıştır.

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile derinlemesine görüşme yoluyla romantik ilişkilerinde şiddete maruz kalan 20 kadın ile yapılan görüşme sonunda elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı metin haline getirilerek nitel veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan nitel veri analiz yöntemlerinden "İçerik Analizi" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; çalışmaya katılan katılımcıların birçoğu şiddetin ilişkilerinde aldıkları doyumu kötü etkilediğini belirtmiştir. Kötü olarak değerlendirmelerini; istemedikleri bir ilişki, ailenin zoru ya da partnerinin olumsuz kişilik özellikleri gibi sebeplerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların birçoğu problemle baş etme stratejisi olarak iletişim kurma yönünde çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar arasında şiddet algıları arasında farklılıklar görülmüştür. Şiddet kavramının onlarda en fazla fiziksel şiddet kavramını çağrıştırmıştır. Katılımcıların birçoğu partneri tarafından maruz kaldığı şiddettin süreç içindeki farklılığına dair görüşlerini şiddetin süreç içerisinde giderek arttığını belirtmişlerdir. Katılımcılar partnerlerinden en fazla maruz kaldığı şiddet türü psikolojik şiddet olduğu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan katılımcıların birçoğu onları en fazla etkileyen ve örseleyen şiddet türünün psikolojik şiddet olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların birçoğu partneri tarafından ilk şiddete maruz kaldıktan sonra şiddete karşı göstermiş olduğu tepkilerin bağırmak, tepkisiz kalmak ve ağlamak olduğu belirtmişlerdir. Şiddetten sonra psikiyatriye gittiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar partnerleri tarafından maruz kaldıkları şiddetin nedenlerine ilişkin aile içi nedenler olarak; yetiştirilme tarzı ve aile içi şiddete uğramak olduğu belirlenmiştir. Kişisel nedenler olarak; kıskançlık, kontrol altına alma isteği, aldatmış olmak, alkol kullanmak, güven duymamak, cinsel ihtiyaçlarını karşılamamak ve psikolojik rahatsızlık olarak belirtmişlerdir. Sosyal nedenler olarak ise kültürel çatışma ve düşük ekonomik düzey olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Partner, Romantik İlişki, Şiddet, Kadına Yönelik Şiddet, Partner Şiddeti

Kaynakça

Dahlberg, L., & Krug, E. (2002). *Violence a Global Public Health Problem.* World Health Organization. World Report on Violence And Health.

DSÖ(2014).*http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/VAW_Prevelance.j* 05.05. 2021 tarihinde alındı

Heise, L., Ellsberg, M., & Gottmoeller, M. (2002). A Global Overview of Gender-Based Violence. *World Report on Violence and Health: Summary*, 5-14.

Köse, A., & Beşer, A. (2007). Kadının Değiştirilebilir Yazgısı "Şiddet". *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 114-121.

Lawson, L., & Rowe, S. (2009). Treatment of Females Convicted of Molesting Children. *Journal of Forensic Nursing*, 180-187.

Nicolson, P., & Wilson, R. (2004). Is Domestic Violence A Gender İssue? Views FromA British City. *Journal of Communıty&Aplıed Socıal Psybhology*, 266-283.

Yıldırım, A., & Şimşek , H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Algılanan Sosyal Destek, Yalnızlık ve Psikolojik İyi Oluş ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ufuk Aktaş Adıyaman Üniversitesi

Bilal Kalkan Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Hayatlarının büyük kısmını, çalışma yaşamı içerisinde geçiren insanların yaptıkları meslek ya da bu meslekte geçirdiği zaman dilimine bakıldığında meslek hayatı, insan yaşamının uzun bir kısmını kapsamaktadır (Işıkhan, 1993; Korkutan & Tekin, 2017; Telman & Ünsal, 2004). Meslek; bir eğitim süreci ile edinilen, yasal bir dayanağı olan ve kuralları toplum tarafından belirlenmiş, kişilerin para ve hayatlarını kazanmak amacıyla yaptıkları, sonucunda ise bir ürün ya da hizmetin ortaya çıktığı etkinliklerin tümüne verilen addır (Kuzgun ve diğerleri, 1999). Bireylerin çalıştıkları iş ya da yaptıkları meslekten hoşnut olma seviyeleri hayatlarının en önemli etmenlerinden biridir (Aktaş, 2001). Kişinin yapmış olduğu meslekten hoşnut olmasına ise mesleki doyum denmektedir (Mersin, 2007). Mesleki doyum iş dünyasında, çalışanların yüksek performans göstermesi ve daha verimli olması için birincil etmen olarak gösterilebilir (Izgar, 2003). İnsan hayata geldiği andan itibaren diğer insanlarla etkileşimde bulunur. Başlarda aile ile olan bu etkileşim; bireyin gelişimiyle birlikte yaşıtları, okul arkadaşları, öğretmenleri ve birlikte çalıştığı arkadaşlarını kapsayacak şekilde genişler (Koç & Arslan, 2019). Bireyin yaşamış olduğu zorluklar karşısında içinde bulunduğu toplumun sağladığı tüm yardımlara sosyal destek denmektedir (Gürsoy, 2010). Algılanan sosyal destek ise insanların ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım edileceğine olan inancına denmektedir (Başer, 2006). Sosyal desteğin sağlanamadığı belli durumlar vardır. Bunlardan birisi de bireyin yalnız olması ya da kendini yalnız hissetmesidir. Yalnızlık ‘’kişinin sahip olduğu sosyal ilişkileri ve olmasını istediği sosyal ilişkilerinin arasındaki farklar neticesinde bireyin yaşadığı psikolojik hoşnutsuzluk durumu’’ olarak tanımlanmıştır (Peplau & Perlman, 1982). Bu yalnızlık ve yalıtılmışlık hissi insanların psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili olabilmektedir.Psikolojik iyi oluş ilk kez Bradburn (1969) tarafından negatif duygulardan daha çok pozitif duyguların deneyimlenmesi şeklinde tanımlanmıştır. Sonraki süreçte psikolojik işlevsellik olarak tanımlanan psikolojik iyi oluş, insanın kendini tam olarak gerçekleştirebilecek fonksiyonu göstermesi şeklinde tanımlanmıştır (Ryff & Singer, 2008; Waterman, 1993). Çalışan bireyin psikolojik durumu görev yaptığı ortamı etkileyebilmektedir. Negatif duygu içerisindeki çalışanların mesleki performans ve motivasyonlarının pozitif duygu içerisindeki çalışanlara nazaran düşük olduğu, mesleki ve özel hayat arasında denge oluşturamadıkları belirtilmiştir (Yüksekbilgili & Akduman, 2016).Çalışma ortamlarından biri olan eğitim kurumları toplumun birincil ihtiyaçlarını karşılayan yapılardır, öğretmenler ise bu yapıların temel unsurları olarak toplumun gelişimine katkıda bulunurlar. Ele alınan mesleki doyum kavramının eğitim içerisinde yer alan tüm unsurlara tesir edebilecek yapıda olduğu bilinmektedir. Günümüzde oldukça hızlı değişen koşullar meslek yaşamında pek çok zorluğa sebep olmakta, bu durum ilişki ve etkileşimlerin fazla olduğu kurumlar olan okullarda çalışan öğretmenleri de etkilemektedir (Korkutan & Tekin, 2017). Mesleki doyuma öğretmenler düzeyinde bakıldığında yapmış oldukları görevden hoşnut olup- olmama ya da öğrencilerine ya da görev yaptıkları kurumlarına kaşı tavır ya da tutumları olarak ifade edilebilir (Vural, 2004). İnsanların eğitiminde ve topluma kazandırılmasında gayret sarf eden öğretmenlerin yeterlilikleri ve işlerinden hoşnut olmalarının verdikleri eğitimi etkilediği düşünüldüğünden mesleki doyumlarının araştırılması önemlidir (Kan, 2008; Özdemir, 2020).

Bu araştırmanın genel amacı eğitim ortamındaki en temel unsurlardan olan öğretmenlerin algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma nicel bir çalışma olup, tarama ve ilişkisel modeller kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ulaşabildiğimiz kamu ya da özel eğitim- öğretim kurumlarında öğretmen- idareci olarak çalışan 249 kişi (Erkek = 100 ve Kadın = 149) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Öncelikle yukarda isimleri belirtilen ölçekler ile kişisel bilgi formu, tek bir form halinde internet ortamında (Google Forms) anketleştirilmiştir. Etik kurul onayının alınmasından sonra, çalışmanın linki araştırmanın

örneklerimi oluşturan 18 yaş ve üzeri bireylere ulaşacak şekilde e-posta, sosyal medya ve diğer çevrimiçi veri yayma yöntemleri ile online ortamlarda paylaşılmıştır. Ayrıca kartopu yöntemi ile katılımcılardan bu çalışmanın linkini başkaları ile paylaşmaları rica edilmiştir. Çalışmada kullanılacak Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği 12 madde, UCLA Yalnızlık Ölçeği 8 madde, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği 8 madde ve İş Tatmini Ölçeği ise 5 maddeden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda beklenen sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin algıladığı sosyal destek ile mesleki doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ile mesleki doyumları arasında negatif yönde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ile mesleki doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin algıladığı sosyal destek, yalnızlık düzeyleri ve psikolojik iyi oluşları ile mesleki doyumları arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Demografik özelliklere göre (cinsiyet, çalışılan sektör, eğitim-öğretim kademesi, görev tanımı, meslekte bulunulan yıl) bireylerin mesleki doyumları arasında farklılık vardır.

Bu çalışmanın sonuçları çerçevesinde sadece araştırmacılara ileriki çalışmalar için öneriler sunulması hedeflenmeyip, aynı zamanda mesleki doyumun artırılmasına yönelik olarak yapılabilecek hizmetiçi çalışmalar için neler yapılabileceği de tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: algılanan sosyal destek, yalnızlık, psikolojik iyi oluş, mesleki doyum

Kaynakça

Aktaş, A. M. (2001). Bir kamu kuruluşunun üst düzey yöneticilerinin iş stresi ve kişilik özellikleri. *Ankara Üniversitesi SSF Dergisi, 56*(4), 25-42. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001872.

Başer, Z. (2006). *Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gürsoy, E. C. (2010*). Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RBNU16WTI.

Işıkhan, V. (1993). Sosyal hizmet uzmanlarının iş doyumları. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 1(*10), 38- 52. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48541/615355.

Izgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Stres ve Tükenmişlik*. Nobel Yayın

Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 431- 438. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49100/626545.

Koç, H., & Arslan, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9*(54), 821- 840. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/48897/623287.

Korkutan, T. B., & Tekin, U. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 49-78. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/43556/532599.

Kuzgun, Y., & Aydemir S. S., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(11), 14-18. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21431/229745

Mersin, Y. (2007). *Din görevlilerinde meslekî doyum*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemir, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Peplau, L.A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of currenttheory, research and therapy*. Wiley-Interscience.

Ryff, C. D. & Singer B. H. (2008). "Know Theyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being". *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-14. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0.

Telman, N. & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. Epsilon Yayıncılık

Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen*. Hayat Yayınları.

Yüksekbilgili, Z., & Akduman, G. (2016). Bireysel mutluluk ve işkoliklik ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 95-112.

Mahkumların Kendine Zarar Verme Davranışlarının İşlevini Yordamada Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Ve Başa Çıkma Tutumlarının Rolü

Malik Kubilay Cadircioglu — Ege Üniversitesi

Mine Aladağ — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kendine zarar verme davranışı, ceza infaz kurumları bağlamında ve mahkum örnekleminde oldukça sık karşılaşılan, önemli bir ruh sağlığı sorunu olarak görülmektedir(Dixon-gordon ve diğerleri, 2012). Bir kişinin intihar etme amacı gütmeksizin, kendi bedenine hasar vermeye yönelik gerçekleştirdiği, genellikle doku hasarıyla sonuçlanan ve sosyal normların dışında kalan girişime "kendine zarar verme davranışı" denir (Fulwiler, Forbes, Santangelo ve Folstein, 1997; Klonsky, Victor ve Saffer, 2014; Winchel ve Stanley, 1991). Kendine zarar verme davranışı bireylerin bazı fonksiyonları nedeniyle uyguladığı, yıkıcı bir davranış olarak görülür ve yapılan araştırmalar bu davranışın farklı açılardan intihar ile, kişilik bozuklukları ile ve diğer ruhsal sorunlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Bentley, Nock ve Barlow, 2014; Cipriano, Cella ve Cotrufo, 2017; Klonsky, May ve Glenn, 2012). Kendine zarar verme davranışı genellikle ergenlik yıllarında ortaya çıkar ve tekrarlı bir şekilde sürmeye devam ederek uzun yıllar kendisini gösterir. Çaresizlik, kaygı, öfke ve bilişsel daralma gibi faktörlerin, bu davranış üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Pattison, 1983).

Kendine zarar verme davranışının sergilenmesinin ardında bir işlevsellik mekanizması yatar. Bu doğrultuda farklı araştırmacılar; günahlardan arınmak, intihar isteğini dizginlemek, başkalarıyla araya sınır çizmek, dissosiyasyonu önlemek, kendini cezalandırmak, başkalarını korumak ve duyguyu kontrol etmek gibi farklı fonksiyonlar nedeniyle kendine zarar verme davranışının sergilendiğini belirtmişlerdir (Bentley ve diğerleri, 2014; Bildik, Somer, Kabukçu Başay, Başay ve Özbaran, 2012). Genel olarak kendine zarar verme davranışının otonom (içsel) ve sosyal işlevlerinin olduğu varsayılır. Duygu düzenleme ve kendini cezalandırma gibi işlevler içsel kazançları yansıtırken; etkileşim oluşturmak, bağ kurmak ve heyecan aramak gibi işlevler sosyal kazançları temsil eder (Bildik ve diğerleri, 2012). Cezaevi bağlamında yapılan çalışmalarda kendine zarar verme davranışının, bazı isteklerin yerine getirilmesi amacıyla manipülasyon aracı olarak kullanıldığı da görülmektedir (Dixon-gordon ve diğerleri, 2012).

Ceza infaz kurumlarında bulunan hükümlü ve tutukluların toplumla kıyaslandığında daha fazla ruh sağlığı sorunu yaşadığı görülmektedir (Kaya, Güler ve Çıllı, 2004; Watzke, Ullrich ve Marneros, 2006). Cezaevinin bağlamsal özelliklerinin, normal bağlamlara kıyasla dolaylı olarak kendine zarar verme davranışını daha fazla tetiklediği ifade edilmektedir (Çaynak ve Kutlu, 2016). Normal popülasyonda bir yıllık kendine zarar verme oranları %1 civarında iken, cezaevi popülasyonunda bu oran erkeklerde %5-6, kadınlarda ise %20-24 arasında seyredebilmektedir (Hawton, Linsell, Adeniji, Sariaslan ve Fazel, 2014). Cezaevi bağlamının özellikleri ile kişisel niteliklerin birleşimi sonrasında kendine zarar verme davranışı için belirli bir risk oluştuğu söylenebilir.

Bu araştırmada, mahkumların duygu düzenleme güçlükleri düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının kendine zarar verme davranışının işlevleriyle olan ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Duygu düzenleme güçlüğü, duygu düzenleme kapasitesindeki yetersizlik ya da bozulma olarak tanımlanmaktadır (Shedler ve Westen, 2004). Başa çıkma tutumları ise, stres kaynaklarına ve çevreden gelen taleplere yanıt verebilmek amacıyla geliştirilen bilişsel ve davranışsal çabaları içerir ve kategorileştirir (Folkman, 1984).

Kendine zarar verme davranışı ile ilgili yapılan araştırmalar her geçen gün artmaktadır. Bu araştırmalar kendine zarar verme davranışının yaygınlığı, işlevleri, risk faktörleri, genel karakteristiği ve tedavi yöntemleri üzerine odaklanmıştır. Kendine zarar verme davranışı hakkında 2000'li yılların öncesine oranla daha fazla şey biliniyor olsa da daha alınması gereken çok yol olduğu ve bu davranışa karşı hangi değişkenlerin koruyucu olabileceği ve ne tür tedavi yaklaşımlarının uygulanabileceği gibi alanlarda yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Aksoy ve Ögel, 2003; Brereton, 2018). Ceza infaz kurumları, kendine zarar verme davranışının sıkça karşılaşıldığı bağlamlardan biridir (Shea, 1993). Ancak kendine zarar verme davranışının bu bağlamda yeterince çalışılmadığı söylenebilir. Duygu düzenleme güçlükleri

ve stresle başa çıkma tutumlarının, birlikte kendine zarar verme davranışı ile olan ilişkisinin daha önce ceza infaz kurumlarında araştırılmadığı da görülmüştür. Stresle başa çıkma tutumlarının bilişsel ve davranışsal stratejileri (Folkman, 1984), duygu düzenlemenin ise farkındalık ve kabul gibi duygu odaklı süreçleri içermesi (Gratz ve Roemer, 2004) nedeniyle, bu araştırma sonunda kendine zarar verme davranışı ile ilgili koruyucu faktörlerin neler olabileceğine ve önleyici, iyileştirici müdahale programlarının odaklanması gereken alanlara dair kapsamlı bilgiler edinilmesi beklenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, betimleyici bir tarama çalışmasıdır ve araştırmada tarama türü araştırmalardan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; duygu düzenleme güçlükleri ve stresle başa çıkma tutumlarıdır. Bağımlı değişken ise kendine zarar verme davranışı işlevleri (otonom işlevler, sosyal işlevler ve toplam işlevler puanları)'dir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Bilgilendirilmiş Onam Formu, Demografik Bilgi Formu, Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri (KZVDDE), Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği (DDGÖ) ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (COPE) kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini Aralık 2019 – Mart 2020 tarihleri içerisinde, T.C. Adalet Bakanlığı Manisa-Akhisar Açık ve T Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumlarında infazını sürdürmekte olan mahkumlar oluşturmaktadır. 1400 kişi kapasiteli Akhisar T Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumu'ndan ve 400 kişi kapasiteli Akhisar Açık Ceza İnfaz Kurumu'ndan basit tesadüfi örnekleme kullanılarak rastgele mahkûm seçimi yapılmıştır. Çalışmaya katılan 314 kişiden 15'i, görüşmeyi yarım bırakma, ölçüm araçlarını rastgele yanıtlandırma, bilişsel becerilerin çok düşük olması gibi nedenlerden dolayı örneklemden çıkarılmıştır. Kalan 299 katılımcının 106'sı ise daha önce kendine zarar verme davranışı sergilemediği için örneklemden çıkarılmış ve beş katılımcıya ait uç değerlerin de atılması ile nihai analize 188 veri ile devam edilmiştir.

Ege Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan ve Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü'nden alınan yazılı izinlerin ardından, adli suçtan hükümlü ve tutuklular arasından asil ve yedek katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılar sırayla Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği (DDGÖ), Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (COPE) ve Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri (KZVDDE)'ni yanıtlamışlardır. Kendine Zarar Verme Davranışlarını Değerlendirme Envanteri, katılımcılar ve araştırmacının birebir görüşmesi sonucu araştırmacı tarafından, okuma yazma bilmeyen katılımcıların tüm ölçekleri bireysel görüşme yoluyla araştırmacı tarafından ve geri kalan diğer ölçekler sınıf ortamında katılımcılar tarafından doldurulmuştur. KZVDDE'nin ikinci bölümü yalnızca envanterin birinci bölümünde herhangi bir kendine zarar verme davranışı öyküsü olduğu görülen katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplama işlemi 2020 yılının ocak ayı ile mart ayı arasında devam etmiş ve Covid-19 salgını ile mücadele kapsamında ceza infaz kurumlarında bilimsel araştırmaların yürütülmesinin durdurulması nedeniyle sonlandırılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi için "SPSS 25.0 for Windows" paket programı kullanılmıştır. Araştırmada bir bağımlı, iki bağımsız değişken olduğu için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bağımlı değişkenin üç farklı boyuttan oluşması ve bunların ayrı ayrı değerlendirilecek olması nedeniyle üç ayrı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır ve COPE, tek bir anlamlı toplam puan vermediği için üç boyutu ayrı ayrı analiz işlemine dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, hükümlü ve tutuklularda duygu düzenleme güçlükleri ve stresle başa çıkma tutumlarının kendine zarar verme davranışının işlevlerini yordama düzeylerini bulmak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kendine zarar verme davranışının otonom işlevlerinin ve toplam işlevlerinin, duygu düzenleme güçlükleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmektedir. Kaçınmacı başa çıkma tutumlarının ise kendine zarar verme davranışının işlevlerini yordamadığı ancak sosyal işlevler, otonom işlevler ve toplam işlevler puanları ile pozitif bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Son olarak, duygu odaklı başa çıkma ve problem odaklı başa çıkma tutumlarının herhangi bir kendine zarar verme davranışı işlevi için yordayıcı rolde olmadığı ve bu değişkenler ile işlevler arasında bir ilişki bulunmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Bu araştırmanın a) Türkiye'de ceza infaz kurumları bağlamında kendine zarar verme davranışının işlevlerini ele alan ilk çalışmalardan biri olması; b) duygu düzenleme güçlükleri ve stresle başa çıkma tutumlarının kendine zarar verme davranışı üzerindeki etkisini ele alan ender çalışmalardan biri olması; c) eğitim, psikolojik danışma, psikoterapi yöntemleriyle güçlendirilebilen önemli değişkenlerin kendine zarar verme davranışının işlevleri üzerindeki etkisini inceleyerek potansiyel müdahale yollarının geliştirilmesi noktasında yol göstermesi nedenleriyle literatüre özgün ve önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Başa Çıkma Tutumları, Duygu Düzenleme Güçlükleri, Kendine Zarar Verme Davranışının İşlevleri, Mahkumlar

Kaynakça

Aksoy, A. ve Ögel, K. (2003). Kendine zarar verme davranışı. *Anatolian Journal of Psychiatry*, *4*(1), 226–236.

Bentley, K. H., Nock, M. K. ve Barlow, D. H. (2014). The four-function model of nonsuicidal self-injury: Key directions for future research. *Clinical Psychological Science*, *2*(5), 638–656.

Bildik, T., Somer, O., Kabukçu Başay, B., Başay, Ö. ve Özbaran, B. (2012). Kendine Zarar Verme Davranışı Değerlendirme Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *23*.

Brereton, S. (2018). Self-harm by adult men in prison: A rapid evidence assessment. *Probation Journal*.

Cipriano, A., Cella, S. ve Cotrufo, P. (2017). Nonsuicidal self-injury: A systematic review. *Frontiers in Psychology*.

Çaynak, S. ve Kutlu, Y. (2016). Bir grup tutuklu ve hükümlünün ruhsal belirtileri, intihar olasılığı ve başa çıkma yolları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *17*(2), 93–98.

Dixon-gordon, K., Harrison, N., Roesch, R., Harrison, N., Non-, R. R. ve Dixon-gordon, K. (2012). Non-Suicidal Self-Injury Within Offender Populations : A Systematic Review Non-Suicidal Self-Injury Within Offender Populations : A Systematic Review, *9013*.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*(4), 839–852.

Fulwiler, C., Forbes, C., Santangelo, S. L. ve Folstein, M. (1997). Self-Mutilation and Suicide Attempt: Distinguishing Features in Prisoners. *J Am Acad Psychiatry Law*, *25*(1), 69–77.

Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* içinde (C. 26, ss. 41–54).

Hawton, K., Linsell, L., Adeniji, T., Sariaslan, A. ve Fazel, S. (2014). Self-harm in prisons in England and Wales: An epidemiological study of prevalence, risk factors, clustering, and subsequent suicide. *The Lancet*, *383*(9923), 1147–1154.

Kaya, N., Güler, Ö. ve Çıllı, A. S. (2004). Konya Kapali Cezaevi'ndeki mahkumlarda psikiyatrik bozukluklarin yayginliği = Prevalence of psychiatric disorders among prisoners in Konya prison. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *5*(2), 85–91.

Klonsky, E. D., May, A. M. ve Glenn, C. R. (2012). The Relationship Between Nonsuicidal Self-Injury and Attempted Suicide: Converging Evidence From Four Samples.

Klonsky, E. D., Victor, S. E. ve Saffer, B. Y. (2014). Nonsuicidal self-injury: What we know, and what we need to know. *Canadian Journal of Psychiatry*, *59*(11), 565–568.

Pattison, E. M. (1983). The deliberate self-harm syndrome. *American Journal of Psychiatry*, *140*(7), 867–872.

Shea, S. J. (1993). Personality characteristics of self-mutilating male prisoners. *Journal of Clinical Psychology*, *49*(4), 576–585.

Shedler, J. ve Westen, D. (2004). Dimensions of personality pathology: An alternative to the five-factor model. *American Journal of Psychiatry*.

Watzke, S., Ullrich, S. ve Marneros, A. (2006). Gender and violence-related prevalence of mental disorders in prisoners. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, *256*(7), 414–421.

Winchel, R. M. ve Stanley, M. (1991). Self-Injurious Behaviour: A Review of the Behaviour and Biology of Self-Mutilation. *Am J Psychiatry*, *148*(3), 306–317.

Çevrimiçi Eğitimde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Akademik Erteleme ve Öz-düzenleme Becerilerinin Akademik Doyumları ile İlişkisinin İncelenmesi

Tuğçe Soysal
Adıyaman Üniversitesi

Bilal Kalkan
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ve insanların bilgiye her yerden ulaşma isteğinden dolayı geleneksel eğitimin yanı sıra mesafeleri önemsiz kılan çevrimiçi eğitim günümüzde tercih edilir hale gelmiştir (Tokmak, 2019). Çevrimiçi eğitim aynı ortamda olmayan öğretici ve öğrenenlerin teknolojik araçlarla eş zamanlı olarak sanal platformda öğrenme süreci gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir (Doğan, 2009). Özellikle geçtiğimiz yıllarda dünyayı etkisi altına alan pandemi koşulları çevrimiçi öğrenmeyi zorunlu ve gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda çevrimiçi eğitimi konu edinen araştırmalar önem kazanmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteden duydukları akademik doyum oldukça önemlidir. Akademik doyum, bireyin belirlediği akademik amaçları gerçekleştirmesiyle öğrenim yaşamında elde ettiği memnuniyetidir (Kumar & Dileep, 2006). Akademik doyumun çevrimiçi eğitim kapsamında da önemli olduğu düşünülmektedir. Çevrimiçi öğrenme doyumu ile ilgili çalışmalara bakıldığında genel olarak nitelik bazında olduğu görülmüş olup, öğrenenin bireysel özellikleriyle ilişkilendirilen araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Bundan dolayı çevrimiçi eğitimden alınan doyumun bireyin bazı özellikleriyle incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tucker, Zayco ve Herman (2002)'a göre akademik motivasyon, öğrencinin aldığı eğitime duyduğu istek ve bağını şekillendiren bilişsel, duygusal ve davranışsal etkenlerdir (akt. Karagüven, 2012). Akademik motivasyon bireyin eğitim hayatına farklı yönlerden etkide bulunur. Öğrencilerin aldıkları eğitimden memnun olmaları, performanslarını arttırmaktadır. Performansları ve başarı düzeyleri artan gençlerin hissettiği olumlu duygular artmakta, öğrenmeye dair bir itici güç oluşmakta, bu da motivasyonun artmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda motivasyon ve akademik doyum oldukça ilişkili kavramlardır (Fırıncı Kodaz, 2016). Bu iki kavramın birlikte incelendiği çalışmalar literatürde mevcuttur. Bazı çalışmalarda akademik doyumun motivasyonla pozitif yönlü korelasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Elliott & Shin, 2002; Fırıncı Kodaz, 2016). Çevrimiçi eğitim memnuniyeti ile motivasyonel inançların pozitif yönde ilişkide olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır (Artino, 2007; Shih vd., 2013). Deimann ve Bastiaens (2010)'a göre çevrimiçi eğitimde derslere devam edip etmeme akademik motivasyonla ilgilidir (akt. Uçar, 2016). Greene ve Azevedo (2007)'ya göre çevrimiçi öğrenme arttıkça, akademik motivasyon ve öz-düzenlemeye ilgi artmaktadır.

Barnard ve arkadaşları (2009), öz düzenlemenin normal eğitim süreçlerinde performans için önemli olduğunu ve bireysel sorumluluğun daha ön planda olduğu çevrimiçi eğitim süreçlerinde daha da önem kazandığını savunmuşlardır. Bundan dolayı çevrimiçi eğitimde öğrencilerin süreç içerisinde öğrenim süreçlerini düzenleme becerileri üzerinde sıklıkla durulmaktadır (Samsa Yetik, 2011). Puzziferro (2008) çalışmasında ortam ve zaman yönetimi gibi değişkenlerin yanında üstbilişsel öz-düzenlemenin çevrimiçi derslerdeki memnuniyet üzerinde önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenmede öz-düzenleme ile alınan doyum arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (İnan vd., 2017; Hamdan vd., 2021; Landrum, 2020). Bir başka çalışmada Tuckman ve arkadaşları (2002), lisans öğrencilerinin öz-düzenleme stratejilerini ne kadar çok kullanırlarsa, ertelemenin o kadar az olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bunlarla birlikte öz-düzenleme eksikliğinin ertelemeye neden olduğu düşünüldüğünde akademik doyum ile ilişkisini incelemek üzere bir diğer değişken olarak bu çalışmada yer alması önem taşımaktadır.

Erteleme davranışlarından biri olan akademik erteleme, öğrencilerin yapmakla sorumlu olduğu akademik görevleri yerine getirmeyi ötelemesinden dolayı kaygı seviyelerinin yüksek seviyelere ulaşmasına kadar çalışmaya başlamamalarıdır (Senecal vd., 1995). Akademik ertelemenin üniversiteli bireylerde sıklıkla gözlenen bir problem alanı olduğu görülmektedir (Özer, 2005). Akademik tatminleri düşük olan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmek için isteksiz olmalarından dolayı (Jamelske, 2009) onlar için kişisel önemi olan şeyleri gerçekleştirmeye yatkın olmalarına karşın akademik önem arz eden şeyleri yapmaktan kaçmaya yatkın oldukları söylenmektedir (akt. Balkıs, 2013). Literatür incelendiğinde çevrimiçi eğitimden alınan akademik doyum ile akademik erteleme kavramının neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu çalışmada akademik ertelemenin bir yordayıcı olarak seçilmiş olması önem arz etmektedir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının, öz-düzenleme becerilerinin ve akademik erteleme davranışlarının akademik doyumları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nicel bir çalışma olup, tarama ve ilişkisel modeller kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ulaşabildiğimiz 18 yaş ve üzerindeki Türkçe okuma ve yazma bilen bireyler oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; demografik bilgiler almak için araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği, Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği, Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği ve İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği kullanılmıştır.

Öncelikle yukarda isimleri belirtilen ölçekler ile kişisel bilgi formu, tek bir form halinde internet ortamında (Google Forms) anketleştirilmiştir. Etik kurul onayının alınmasından sonra, çalışmanın linki araştırmanın örneklerimi oluşturan 18 yaş üstü bireylere ulaşacak şekilde e-mail, sosyal medya ve diğer çevrimiçi veri yayma yöntemleri ile (örneğin internet sayfaları) online ortamlarda paylaşılmıştır. Daha fazla kişiye ulaşabilmek kartopu yöntemi ile katılımcılardan bu çalışmanın linkini başkaları ile paylaşmaları rica edilmiştir. Çalışmada kullanılan Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği 28 madde, Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği 24 madde, Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği 14 madde ve İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği 38 maddeden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada çevrimiçi eğitim gören üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, öz-düzenleme becerileri ve akademik erteleme davranışları ile akademik doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının saptanması hedeflenmektedir. Araştırmanın analiz süreci sonrasında beklenen sonuçlar şu şekildedir:

Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumları genel not ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumları program düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumu ile akademik motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumu ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumu ile akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi eğitim, akademik motivasyon, akademik erteleme, öz-düzenleme, akademik doyum

Kaynakça

Artino, A. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, (4). https://itdl.org/Journal/Jun_07/article01.htm

Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. Journal Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13(1), 57-74.

Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S.-L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. The Internet and Higher Education, 12(1), 1–6. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005

Doğan, A.C. (2009). Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elliott, K, & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept, Journal of Higher Education Policy and Management, 24(2), 197-209. https://doi.org/10.1080/1360080022000013518

Fırıncı Kodaz, A. (2016). İyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia. Journal of Educational Computing Research, 36, 125-148. https://doi.org/10.2190%2FG7M1-2734-3JRR-8033

Hamdan, K.M., Al-Bashaireh, A.M., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., AL-Habashneh, S. & Shaheen, A.M. (2021). University students' interaction, Internet self-efficacy, selfregulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2). International Journal of Educational Management, 35(3), 713-725. https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0513

Karagüven, M., (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2599-2620.

Kumar, S. P. K., & Dileep, P. (2006). Academic life satisfaction scale and its effectiveness in predicting academic success. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ed491869.pdf

Landrum, B. (2020). Examining students' confidence to learn online, self-regulation skills and perceptions of satisfaction and usefulness of online classes. Online Learning, 24(3), 128- 146. https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2066

Özer, B. (2005). Academic procrastination: Prevalence, sef-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. The American Journal of Distance Education, 22. 110-120. https://doi.org/10.1080/08923640802039024.

Samsa Yetik, S. (2011). Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan metabilişsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. Journal of Social Psychology, 135. 607-619. https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234.

Shih, H., Chen, S., Chen, S., & Wey, S. (2013). The Relationship among Tertiary Level EFL Students' Personality, Online Learning Motivation and Online Learning Satisfaction. Social and Behavioral Sciences, 103, 1152-1160. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.442

Tokmak, Y. (2019). Türkiye'de sürdürülebilir çevrimiçi eğitim programı tasarımı ve tasap uygulama projesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tuckman, B.W., Abry, D.A., & Smith, D.R. (2002). Learning and motivation strategies: Your guide to success. Upper Saddle River, NJ: PrenticeHall.

Uçar, H. (2016). Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lise Öğrencilerinde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Benlik Saygısı Düzeyi, Ruhsal Belirti Düzeyi ve Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sumru Öz Atalay
Ege Üniversitesi

Hanife Kahraman
Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocukluk ile yetişkinlik arasında kalan, yaşamın önemli basamaklarından biri ergenlik dönemidir. Bu dönemde ergenin bedeninde, duygularında, düşüncelerinde ve sosyal konumunda çok ciddi bir değişim ve gelişim olmaktadır (Yavuzer vd., 2005).

Ergenlik döneminde ergen kendindeki değişimleri gözlemler ve bu değişimlere uyum sağlamaya çabalar. Ergenin hayatıyla ilgili istekleri, kendisinden beklentileri sürekli bir değişim halindedir. Ayrıca toplumun, ailenin ve çevrenin de ergenden beklentileri günbegün değişir. Bu süreçte ergen, benliği ile temasında yeni bir döneme girer. Bu temas sürecine, ergenin beynindeki fizyolojik değişimlerin ve bilişsel süreçlerindeki değişimlerin de önemli etkileri vardır (Steinberg, 2005; Şahin ve Özçelik, 2016).

Bilişsel yargılar çocukluk döneminden itibaren çocuğun önce bakım verenle, ardından sosyal çevre ve toplumun tutumlarıyla olan ilişkileri sonucunda, deneyimlerine ve kişinin mizacına bağlı olarak gelişen düşünce kalıplarıdır. Bu düşünce kalıpları Young (1999) tarafından şemalar olarak tanımlanır. Ergenlik dönemi, şemaların hala oluşmaya ve gelişmeye devam ettiği ancak bazı şemaların oluşumunu tamamladığı bir dönemdir. Eğer kişinin şemaları olumsuzsa/uyumsuzsa, kişi benlik algısıyla ilgili sorunlar veya sosyal kaygılar yaşayabilir (Loose vd., 2018).

Bireyin kendine dönük yargısına, kendini nasıl tanımladığına ‘’Benlik Saygısı’’ denilmektedir (Korkut, 2004). Kişi kendini tanıdıkça ve kişideki değişimler hızlandıkça, kişinin benlik tanımı da değişecektir. Ergenlik döneminde fiziksel, duygusal ve bilişsel alandaki değişim çok hızlı olduğundan ve buna paralel olarak aile ve toplumun beklentileri değiştiğinden, ergenin benlik algısı ve benlik saygısı da değişime çok açıktır (Ercan ve Onur, 2008).

Ergenlik döneminde benlik saygının en önemli yordayıcılarından biri fiziksel benlik saygısıdır (Santrock, 2021). Diğer bir deyişle ergenin sosyal görünüşüdür. Sosyal görünüş kişinin sosyal çevresi tarafından fiziksel olarak nasıl algılandığıdır (Özcan vd., 2013).

Ergenlik dönemindeki benlik algısı ve sosyal görünüş kaygısı; ergenin yaşadığı duygusal dalgalanmalar, sınav süreçleri, aileden uzaklaşma ihtiyacı, sosyal hayata uyum süreçleriyle iç içe geçmiştir. Bu süreçler ergeni oldukça zorlayan yaşantı deneyimlerini ortaya çıkarabilir. Bu zorlu deneyimler bazen ruhsal sıkıntılara sebep olabilmektedir. Ergenlik döneminde ruhsal belirtiler aslında bir uyarı mekanizmasıdır. Ergende görülmeye başlayan bu belirtiler, fark edilip müdahale edildiğinde, ileride ortaya çıkabilecek olası patolojilerin de önüne geçilebilir (Karabekiroğlu, 2014; Kim-Cohen vd., 2003; Romano vd., 2001).

Erken dönem uyumsuz şemaların ergenlerin benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı ve ruhsal belirti düzeyleri ile ilişkisi literatürde yeterince ele alınmamıştır. Söz konusu ilişkinin çalışılması ve dinamiklerinin anlaşılması ciddi bir değişimden geçen ergenlerin olası problemlerinin kavramsallaştırılmasında ve çözümünde yol gösterici olacaktır.

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları, benlik saygısı düzeyleri, ruhsal belirti düzeyleri ve sosyal görünüş kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır.

Örneklem

Araştırma evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında, İzmir ilinde bulunan Anadolu Liselerinde öğrenim gören toplam 312 lise 1 ve 2. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ancak ulaşılan örneklemden hiç doldurmadan verilen 52 veri takımı değerlendirmeye alınmamış, kalan 260 veri ile analizler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu: Lise öğrencilerinin yaş, cinsiyet, gelir durumu gibi temel sosyodemografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir

Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımı: 10-16 Yaş Çocuk ve Ergenlik dönemindeki bireyler için Güner tarafından 2013'de geliştirilmiştir. Ölçek toplam 97 maddeden ve 15 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayısı .55 ile .81 arasında değişmektedir.

Rosenberg Benlik Algısı Ölçeği: 63 maddeden oluşan, 12 alt ölçeği olan ve Morris Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Benlik saygısı alt ölçeği 10 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin alpha iç tutarlılık katsayısı .85'dir. Geçerlilik katsayısı 0.71, güvenirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur (Demirtaş ve Dönmez, 2006).

Kısa Semptom Envanteri: Delogatis (1983) tarafından, SCL-90- R'nin 9 faktörüne dağılmış olan 90 madde arasından, her faktörde en yüksek yükü almış toplam 53 madde seçilerek kısa form elde etmek suretiyle oluşturulmuştur. Alt boyutları; Anksiyete, Depresyon, Olumsuz Benlik, Somatizasyon, Hostilitedir. Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak belirtilmiştir (Şahin vd., 2002).

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği; sosyal görünüş kaygı düzeyini ölçmek amacıyla Hart ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde bir ölçektir. Güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır (Hart vd., 2008).

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde, ele alınan erken dönem uyumsuz şemalar, benlik saygısı, ruhsal belirtiler ve sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin sosyodemografik özelliklere göre incelenmesinde; iki kategoride sınıflandırılan cinsiyet, psikolojik yardım alma durumu gibi değişkenlere göre incelenmesinde ilişkisiz ölçümlerde t-testi kullanılırken; aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve vücut memnuniyeti gibi üç ve daha fazla kategoriden oluşan değişkenlere göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi ANOVA'dan faydalanılmıştır.

Araştırmanın temel amacı olan lise öğrencilerinin erken dönem şemaları benlik saygısı düzeyleri, ruhsal belirtileri ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanırken; Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarını yordamada erken dönem şemaları, benlik saygısı ve ruhsal belirti düzeylerinin rolü aşamalı doğrusal çok değişkenli regresyon analizi yöntemiyle belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lise öğrencilerinin bazı erken dönem uyumsuz şemaları, benlik saygısı düzeyleri, ruhsal belirti düzeyleri ve sosyal görünüş kaygısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Lise öğrencilerinin bazı erken dönem uyumsuz şemaları ve ruhsal belirti düzeyleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte, benlik sayısı düzeyleri ve sosyal görünüş kaygısı düzeyleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Lise öğrencilerinin bazı erken dönem uyumsuz şemaları, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte, benlik saygısı düzeyleri, ruhsal belirti düzeyleri ve sosyal görünüş kaygısı düzeyleri baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Lise öğrencilerinin ruhsal belirti düzeyleri psikolojik yardım alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte, erken dönem uyumsuz şemaları, benlik saygısı düzeyleri, ruhsal belirti düzeyleri ve sosyal görünüş kaygısı düzeyleri psikolojik yardım alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Lise öğrencilerinin bazı erken dönem uyumsuz şemaları, benlik saygısı düzeyleri, ruhsal belirti düzeyleri ve sosyal görünüş kaygısı düzeyleri vücut memnuniyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Lise öğrencilerinin bazı erken dönem uyumsuz şemaları, benlik saygısı düzeyi ve ruhsal belirti düzeyi, sosyal görünüş kaygısı düzeyinin anlamlı birer yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: şema, ergenlik, benlik saygısı, ruhsal belirti, sosyal görünüş

Kaynakça

Demirtaş, H. A., ve Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi, 17*(3), 181-191.

Ercan, H. Y., ve Onur, B. T. D. (2008). *Genç yetişkinlerin aşk biçemleri ve benlik tipleri* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Programı).

Güner, O. (2013). *10-16 yaş çocuk ve ergenlik dönemindeki bireyler için erken dönem uyumsuz şema ölçekler takımı (Çeşöt)'nın geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, *15*(1), 48-59.

Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin ruhsal gelişimi: gençlik başımda duman*. Say Yayınları.

Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., & Poulton, R. (2003). Prior Juvenile Diagnoses in Adults With Mental Disorder: Developmental Follow-Back of a Prospective-Longitudinal Cohort. *Archives of General Psychiatry*, 60(7), 709.

Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Loose, C., Graaf, P., & Zarbock, G. (2018). *Çocuk ve ergenler için şema terapi.* (N. Azizlerli, Y. Yürüker, İ. G. Şan, Ö. Koç ve Z. Karabuda Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013.)

Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C., ve Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, *3*(3), 107-13.

Romano, E., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Zoccolillo, M., & Pagani, L. (2001). Prevalence of psychiatric diagnoses and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*(4), 451-461.

Santrock, J. W. (2021). *Life-Span Development*. Newyork, McGraw-Hill

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, *9*(2), 69-74.

Şahin, H. N., Batıgün, D. A., ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler için kullanımının geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(2), 125-135.

Şahin, Ş., ve Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, *5*(1), 42-49.

Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ., ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz Üniversite Gençliğinin Sorunları. *HAYEF Journal of Education*, *2*(1), 79-91.

Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.

Covid-19 Virüs Hastalığının Psikolojik Etkileri

Şenel Çıtak

Ordu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

COVID-19 virüsü dünya geneli yaklaşık 498 milyon insana bulaşmış ve 6.18 milyon insanın ise yaşamını yitirmesine sebep olmuştur (Sağlık Bakanlığı, 2022). Salgın yayılma hızının beklenenin üzerinde seyir izlemesi ülkeleri salgın noktasında ciddi önlemler almaya zorladı. Maske kullanımı, yarı zamanlı çalışma, işyerlerinin kapanması, belirli zaman aralıklarla yapılan karantina ve sosyal mesafe uygulaması gibi önlemler bunların en çok bilinenleridir. Covid-19 virüsünün ölümcül etkisi artık herkes tarafından bilinmesine rağmen birçok insanın virüsten korunma ve bulaş etkisini azaltma uygulamalarına çeşitli nedenlerle (sosyal mesafe) uymadıkları görülmektedir (Çam & Çılgınoğlu, 2021). Bu bilgiler sadece medikal önlemler ve hukuksal düzenlemeler ile virüsün olumsuz etkisinden kurtulmanın mümkün olamayacağını ortaya koymaktadır. Özellikle maske kullanımı, sosyal mesafe kuralları ve hijyen önerileri gibi uygulamaların pandemi üzerindeki başarısı bireylerin ruh sağlığından bağımsız olarak düşünülemez.

Bireylerin ruh sağlığı, salgın gibi toplumsal mücadele gerektiren durumlarda önemli (örn. salgın kurallarına uyma) etkiye sahiptir (Bozkurt vd., 2020; Chen vd., 2006). Buradan hareketle Covid-19 salgını ile mücadelede, yapılan çalışmaların gücünü artırmak için bireylerin psikolojik sağlığının önem arz ettiği söylenebilir. Doğal afetler ve salgın (SARS, Covid-19) gibi stresli olaylar bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilediği bilinmektedir (Du vd., 2020). Örneğin ani salgınların yarattığı belirsizlik düşünceleri bireylerin salgınla mücadele motivasyonunu azaltabilmektedir. Çünkü belirsizliğe ilişkin tahammülsüzlük duyguları bireyde kaygı ve stresi artırarak onun zor durumlara karşı baş etme becerilerini olumsuz etkilemektedir (Gosselin & Laberge, 2003). Bireyde artan kaygı ve belirsizlik hisleri onun otokontrol becerilerini (hastalık belirtileri farketme, virüsten korunma vb.) sınırlandırdığı bilgisi (Zhu vd., 2020) de pandeminin bireylerin ruh sağlığı üzerinde yarattığı etkinin boyutunu ortaya koymaktadır. Görüldüğü üzere Covid-19 sürecine eşlik eden kontrol becerilerindeki azalmalar, stresli ve endişe verici yaşantılar olumsuz ruh sağlığıyla (duygu durum bozukluğu) karakterize bir hal almaktadır (Morrison, 2016).

Literatürde, insanların Covid-19 salgını gibi travmatik ve stresli durumlar ile karşılaştıklarında yaşamlarında görülen muhtemel psikolojik tepkileri inceleyen farklı araştırma bulunmaktadır (Aşkın vd., 2020; Bagcchi, 2020; Bozkurt vd., 2020; Odriozola-González vd., 2022). İnsanlığı gelecek yüzyılda tekrar etkilemesi beklenen bu tür afetlerde (Çiçek, 2020) bireyin davranış ve yaşantılarını anlamak elzem bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bu kapsamda bireylerin salgın süreci ile ilgili muhtemel davranışlarının öngörülebilirliğini artırmak ve bireyin zor durumlar ile baş etmesini sağlamak için Covid-19 salgını gibi travmatik durumlar ile ilgili daha fazla bilimsel çalışmaya ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir. Yine Covid-19 salgının bireyde oluşturduğu psikolojik belirtilere ilişkin nitel çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Oysaki nitel çalışmalar, bu tür travmatik yaşantılar ile ilgili daha zengin ve derin bilgiler elde edilmesi açısından eşsiz imkânlar sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Literatürden yola çıkarak covid-19 salgını gibi travmatik yaşantıların bireyler üzerinde yarattığı kaygı, endişe, etiketlenme ve stresle ilişkili problemlerin farklı araştırmalarla zenginleştirilmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Covid-19 salgının bireylerin yaşamlarına olası etkisi ve psikolojik yansımalarının bilinmesi travmatik olaylara bağlı psikolojik problemleri önleyeceği, salgın, kıtlık ve felaket gibi yıkıcı durumlar ile mücadelede uygulamaya konan toplumsal düzenlemelere uyumu artıracağı ve bu sorunlarla mücadelede motivasyonu yükselteceği değerlendirilmektedir (Salihoğlu, 2021). Bu kapsamda Covid-19 ile insanların daha güçlü mücadele edebilmesi için gerekli psikolojik destek sistemi ve karantina uygulamaları ile ilişkili süreçlerin psikolojik yansımalarının araştırılması önem arz etmektedir. Buna ek olarak değişen pandemi koşulları yeni sorun alanları oluşturmakta ve mevcut çalışmaların sınırlılığını arttırmaktadır. Çok boyutlu yapıya sahip olan salgınla mücadelede süreci söz konusu sınırlılıkların etkisini azaltmak için yeni araştırmaları gerekli kılmaktadır.

Bu çalışma ile Covid-19 virüse yakalanan bireylerin geçirdiği karantina sürecinde ve sonrasında yaşadıkları psikolojik belirtilerin derinlemesine araştırılarak salgının insan psikolojisi üzerindeki etkisinin anlaşılması amaçlamaktadır. Covid-19 virüsü gibi ölümcül etkisi yüksek salgınlar sonrası bireyin ruh sağlığı ve psikolojik uyum mekanizmaları hakkındaki bilgilerin elde edilmesinin alana (kavramsal), uygulayıcılara (müdahale stratjileri) ve politika yapıcılara (kaynak yönetimi) katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomolojik) deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim çalışmalarında araştırmaya katılan katılıcılar bir olay/durum deneyimleme şekilleri doğrultusunda görüşlerini belirterek

olguya ilişkin açıklamalar getirilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturan araştırma grubundan elde edilmiştir. Araştırma grubunu Covid-19 virüsüne yakalanıp sağlığına kavuşan 18-65 yaş arası 13 (E=7, K=6) katılımcı oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulan araştırma grubunu örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde veri doygunluğuna ulaşma prensibi dikkate alınmıştır (Creswell, 2017, s. 82).

Araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcılar ile yarı yapılandırılmış form paralelinde mülakatlar yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat, araştırmacının bilgi toplamak amacıyla araştırma öncesi hazırladığı açık uçlu sorular ile katılımcılardan alınan cevaplara dayalı veri toplama tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yüz yüze yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve katılımcılar (K1, K2…) kodlanmıştır. Mülakattan elde edilen veriler tümevarımcı yaklaşım paralelinde içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yazılı dokümanlar veya görüşme içerikleri gibi metinleri anlama ve açıklama amacıyla metin içinde yer alan anlamları, kavramları, örüntüleri ve ilişkileri ortaya çıkarma işlemlerini kapsar. (Fraenkel vd., 2012; Krippendorff, 2018). İçerik analizi sürecinde tümevarımcı yaklaşımla kuram oluşturma, kodlanma, kategorileri belirleme, temalar oluşturma ve yorumlama yapılarak sonuçlar elde edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma bulguları nitel araştırmaların doğasına uygun olarak inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları doğrultusunda işlenmiştir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneğin uzman görüşü, katılımcı teyidi, araştırma sürecinin ayrıntılı sunumu ve uzman görüşü vb. aşamalar izlenmiştir.

Tablo 1. Örnek içerik analizi

Tema	Kategori	Kodlar	f
Hastalık Süreci	Suçluluk	Kendini sorgulama, suçlama, çekinme, utanma…	6
	Karamsarlık	Belirsizlik, vücudu dinleme, her şey yalan, ne olacaksa olsun, pişmanlık	5
	Yetersizlik	Ölüm kaygısı, sakat kalma korkusu, olumsuz psikolojik etki..	5
	Endişe	Aileme ne olacak, başkalarına bulaştırma….	4
Güçlendirme	Sosyal destek	Önemseyen birilerinin varlığı, aile ile kaliteli vakit geçirme..	6
	Kendine güven	İyileşeceği inancı, motivasyon, doğru bilgi, geçici durum	6
	Fiziksel önlemler	Sağlıklı beslenme, uyku, hastalığı tanıma, aile ile birlikte olma	4
	İnanç	Allahtan geldi, kaçış yok, kader	3
Hastalık sonrası yaşantı	Damgalanma	Suçlayıcı bakışlar, kimsenin konuşmaması, dışlanma, alaycı bakışlar, kaçınma	8
	Stres	Zihindeki düşüncelere fazla odaklanma, tedbirlerini artırma, temizlik kontrolü	5
Karantina sonrası bilişler	Maneviyat	Maddiyatın önemsizliği, yardım etme isteği, insanlara karşı sorumluluk, maddiyatın önemli değil	6
	Farkındalık	Ailenin önemi, sağlığın önemi, hayata dair yeni bakış	4
	Anı yaşama	Küslükleri önemsememe, özgürce yaşama,	3
Öneriler		Tedbirlere uyma, psikolojik destek sistemi, doğru bilgi sağlanması, içsel motive	13

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın geçici bulgularına göre Covid-19 virüs hastalığına yakalanan bireyler hastalık/karantina sürecine yönelik olumsuz bilişseller geliştikleri (suçluluk, yetersizlik ve karamsarlık, damgalanma vb.) görülmektedir. Covid-19 sürecinde yaşanılan suçluluk, endişe ve karamsarlık hisleri araştırma sonuçları (Ertem, 2020) ile paralellik göstermektedir. Karantina sürecinde bireylerin kendilerini güçlendirici davranışsal deneyimleri ve motivasyon artırıcı bilişler geliştirmeleri hastalığın iyileşme sürecini kolaylaştırdığının altı çizilmektedir. Bu vurgu literatürdeki büyüme ve gelişme kavramı ile karakteriz olduğu söylenebilir (Karataş, 2020). Hastalık sonrası bireylerin dışlanmış, hastalıklı, suçlu, zayıf vb. etiketleyici bilişlere sahip olduğu anlaşılmaktadır (Bagcchi, 2020). Buna karşın sosyal destek, inanç sistemleri ve bazı davranışsal müdahalelerin (sağlıklı beslenme vb) Covid-19 virüs hastalığının atlatma sürecinde önemli olduğu işaret edilmektedir. Bununla birlikte bireylerde iyileşme sonrası yaşam anlamı, sağlığın değerini bilme, insanlara yardım isteği ve maneviyata önem verme şeklinde farkındalık kazanma temelli psikolojik sağlamlığı artırıcı (Ekşi vd., 2019) düşünceler

geliştirdikleri gözlenmektedir. Hayatın anlamı ve maneviyat odaklı düşünceler bireylerin hastalığın yarattığı belirsizlik ve çaresizlik hisleri ile daha kolay baş etmesini sağlanmaktadır (Solomon vd., 1991). Elde edilen geçici sonuçlar bağlamında ise salgın hızını azaltmada pandemi tedbirlerine uymanın zorunluluğu, hastalık ile mücadele sürecinde içsel motivasyonu artırma ile psikolojik destek sistemi kurmanın gerekliliği ve pandemi sürecinde sağlıklı bilgilere edinmeyi sağlamanın önemine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 virüs hastalığı, karantina, psikolojik belirtiler, damgalanma

Kaynakça

Arı, A. G., & Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Özel Sayı), 459-492.

Bagcchi, S. (2020). Stigma during the COVID-19 pandemic. *The Lancet. Infectious Diseases, 20*(7), 782.

Bozkurt, Y., Zeybek, Z., & Aşkın, R. (2020). COVİD-19 Pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(37), 304-318.

Chen, R., Chou, K.R., Huang, Y.J., Wang, T.S., Liu, S.Y., & Ho, L. Y. (2006). Effects of a SARS prevention programme in Taiwan on nursing staff's anxiety, depression and sleep quality: A longitudinal survey. *International Journal of Nursing Studies, 43(2), 215–225.*

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.) Pegem Akademi.

Çam, O., & Çılgınoğlu, H. (2021). Basın-yayın organlarının yeni koronavirüs (covid-19) hastalığıyla ilgili gelişmeleri topluma yansıtmaları ve bu salgın hastalığın etkilerinin turizm açısından irdelenmesi: İstanbul ili örneği. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 130-150.

Çiçek, H. (2020). Geleceği öne almak ve pandemik gelecek. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 379-392.

Du, J., Dong, L., Wang, T., Yuan, C., Fu, R., Zhang, L., Liu, B., Zhang, M., Yin, Y., Qin, J., Bouey, J., Zhao, M., & Li, X. (2020). Psychological symptoms among frontline healthcare workers during COVID-19 outbreak in Wuhan. *General hospital psychiatry*, *67*, 144–145.

Ekşi, H., Boyalı, C., & Ümmet, D. (2019). Öğretmen adaylarının spiritüel iyi oluş ile yaşamda anlam değişkenlerinin psikolojik dayanıklılığı yordaması: Bir yapısal eşitlik modeli (YEM) denemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(4), 1695-1704

Ertem, M. E. (2020). COVID-19 pandemisi ve sosyal damgalama. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 135-138.

Gosselin, P. & Laberge, B. (2003). Les facteurs étiologiques du trouble d'anxiété généralisée: état actuel des connaissances sur les facteurs psycho-sociaux. *L'Encéphale, 29*, 351-61.

Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, (COVID-19 Özel Sayısı), 3-17.

Merriam, S.B. (2013) *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Nobel Akademi Yayıncılık.

Morrison, J. R. (2016). *DSM-5'i kolaylaştıran klinisyenler için tanı rehberi*. Nobel Akademi Yayıncılık.

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2022). Psychological symptoms of the outbreak of the COVID-19 confinement in Spain. *Journal of health psychology*, *27*(4), 825-835.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.

Sağlık Bakanlığı (2022). Covid-19 durum raporu. Erişim tarihi: 05.04.2022 https://covid19.saglik.gov.tr/

Salihoğlu, H. N. (2021). *Başa çıkma tutumları, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Covid-19 sürecine özgü bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi), Işık Üniversitesi.

Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In *Advances in experimental social psychology,* (Vol. 24), 93-159. doi:10.1016/S0065-2601(08)60328-7

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.*

Zhu, N., O, J., Lu, H. J., & Chang, L. (2020). Debate: Facing uncertainty with (out) a sense of control–cultural influence on adolescents' response to the COVID-19 pandemic. *Child and Adolescent Mental Health*, *25*(3), 173-174.

Madde Bağımlısı Bireylerin Sosyal Dışlanma Durumlarının İncelenmesi

Mehmet Eren Küçükdoğan — Adıyaman Üniversitesi

Bilal Kalkan — Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bağımlılık kompulsif bir şekilde madde arama, maddeyi zararlı sonuçlarına rağmen kullanmaya devam etme, beyinde uzun süreli değişikliklere neden olan, tekrarlayıcı bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bağımlılık bir nesneye, kişiye ya da varlığa duyulan önlenemez istektir ve insanın akıl ve ruh sağlığıyla alakalı patolojik bir davranışı yansıtır. Ayrıca bireyin ruhsal ve bedensel sağlığına zarar vermesi ve sosyal hayatını olumsuz yönde etkilemesine rağmen insanın belirli takıntılı bir duruma karşı engellenemez istek duyması ve bunu sürdürmesi halini ifade eder (Uzbay, 2009). Madde bağımlılığı; biyolojik, davranışsal, psikolojik ve sosyal etkenlerin bir arada rol oynadığı bir hastalıktır. Oluş nedenleri incelenirken genetik yatkınlığın yanında öğrenme kuramları göz önünde bulundurulmalı, maddelerin beyin üzerindeki etkileri kadar davranışsal modeller ve sosyal risk etkenleri de bilinmelidir (Öztürk ve Uluşahin, 2016).

Bağımlı bireylere toplum tarafından gösterilen tepki, izole edilme ve dışlanma kişiyi ruhsal yönden de etkileyebilmektedir.

Sosyal dışlanma kavramı ilk olarak yetmişli yıllarda Fransa'da ortaya çıkmasına rağmen günümüzde tüm dünya tarafından kullanılan bir kavramdır. Sosyal dışlanma; yoksulluk, işsizlik, eşitsizlik, ayrımcılık gibi temel sosyal politikalarla yakın ilişkisi olmasından kaynaklı ekonomik, siyasi ve kamu müdahalelerinde önemli bir kavram haline gelmiştir (Sapancalı, 2005). Sosyal dışlanma; bireyin kültürel, ekonomik, sosyal ve diğer alanlardaki ihtiyaçlarını karşılayamaması ve bu alanlarda içinde yaşadığı topluma katılamamasıdır (Çakır, 2002). Kısaca, sosyal dışlanmayı bireyin içinde yaşadığı topluma tamamen veya kısmen katılamaması durumu olarak açıklayabiliriz (Silver, 2019).

Uyuşturucu bağımlılığı ve problemli alkol kullanımı gibi konular sosyal dışlanmanın bir sonucu olabileceği gibi sosyal dışlanmanın nedeni de olabilirler. Bir açıdan bunlar sosyal dışlanmayı yansıtabilir, sebep olabilir ve pekiştirebilir (Bradshaw vd., 2004).

Bu çalışmanın amacı, madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarıyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve elde edilen bulgular çerçevesinde tartışılmasıdır. Araştırma sonunda ilgili araştırmacılara ve tedavi hizmeti sunan alan uzmanlarına öneriler sunulacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarının incelendiği araştırmalar incelenmiş ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak bir derleme yapılmıştır. Çalışmada incelenecek akademik yayınları dahil etmek için anahtar kelimeler (a) Madde Bağımlılığı ve (b) Sosyal Dışlanma olarak belirlenmiştir. İncelenecek araştırmaların seçilmesinde internet üzerindeki elektronik veri tabanlarından faydalanılmıştır. Yapılan arama sonucu veri tabanlarında çıkan yayınlar 2017-2022 yılları arasını kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen yayınlardan nicel araştırma yöntemini kullananlar bu çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaların sonuçlarını sunmaya yönelik olarak bu çalışmaya dahil edilen yayınlar gruplanmış ve bir tablo oluşturulmuştur. Çalışmaya alınan araştırmalar; konu, amaç, katılımcı özellikleri, yöntem ve bulgular başlıklarına göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaların betimsel analizleri sonucunda,

Madde bağımlısı bireylerin kendilerine yönelik algılamış oldukları sosyal dışlanma düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir.

Madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma algılarında cinsiyet açısından, erkeklerin kadınlardan daha fazla sosyal dışlanma hissettikleri sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma algılarında eğitim düzeyleri açısından bir farklılık olması beklenmektedir.

Düşük sosyoekonomik statüye sahip bağımlıların sosyal dışlanma algılarının yüksek sosyoekonomik statüdeki bireylerden daha yüksek olması beklenmektedir.

Ergenlik dönemindeki madde bağımlılarının sosyal dışlanma algılarının yetişkinlik dönemindeki madde bağımlılarından daha yüksek olması beklenmektedir.

Madde bağımlısı bireylerin sigara ve alkole başlama yaşı düştükçe sosyal dışlanma algılarının daha yüksek olması beklenmektedir.

Geniş aile yapısına sahip madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma algılarının çekirdek aile tipine sahip madde bağımlılarından daha yüksek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Madde Bağımlılığı, Sosyal Dışlanma

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru elkitabı'ndan* (çeviri ed. E Köroğlu) Ankara, Hekimler Yayın Birliği.

Bradshaw, J., Kemp, P., Baldwin, S. and Rowe, A. (2004) *The drivers of social exclusion: A review of the literature for the Social Exclusion Unit in the Breaking the Cycle series*. London: SEU/ODPM.

Çakır, Ö. (2004). Sosyal Dışlanma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 83-104.

Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2016). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Nobel Yayınları: Ankara.

Sapancalı, F. (2005). Avrupa Birliği'nde sosyal dışlanma sorunları ve mücadele yöntemleri. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3, 51-106.

Silver, H. (2019). Social Exclusion. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies, 1–6. doi:10.1002/9781118568446.eurs0486

Uzbay, İ.T., (2009). Madde Bağımlılığının Tarihçesi, Tanımı, Genel Bilgiler ve Bağımlılık Yapan Maddeler. *Türk Eczacılar Birliği Yayını/Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*: Sayı:21-22, s:5-15.

Yetişkinlerde Çevrimiçi Kumar Bağımlılığının Suçluluk ve Depresyon ile İlişkisinin İncelenmesi

Gülsenem Tepe
Adıyaman Üniversitesi

Bilal Kalkan
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son zamanlarda teknolojinin hızlı bir şekilde yayılım göstermesi birçok alanda kolaylıklar sağlasa da bir o kadar problemli davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Özellikle internetin hayatımıza girmesi ve erişimin artmasıyla birlikte dünyada internete erişim oranı %66,2'ye, Türkiye'de ise %83'e ulaşmıştır (Internet World Stats, 2022). Bu artış internetin aşırı ve problemli kullanılmasını da beraberinde getirmektedir.

Problemli internet kullanımı, bireyin interneti eğitim/profesyonel veya eğlence amaçlı kullanırken günlük yaşam aktivitelerine katılma, kişisel ve mesleki sorumluluklarını yerine getirme becerisine müdahale edecek şekilde bir hal alması olarak tanımlanmaktadır (Kalkan & Bhat, 2020). Problemli internet kullanımı farklı davranış türleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kumar bağımlılığı da bu davranışlardan bir tanesi olarak günlük hayatımızı etkilemektedir. DSM-5'te kumar bağımlılığı çevrimdışı olarak tanılanırken, ICD-11'de yapılan güncellemeyle birlikte çevrimiçi kumar bağımlılığı da davranış bozukluğu olarak tanılanabilmektedir (International Classification of Diseases, 2018). İnsanlar kumar sitelerini heyecan ve eğlence, para kazanmak, can sıkıntısını gidermek ve meşgul olmak, yalnızlıktan kurtulmak, kazandıktan sonra güçlü hissetmek, arkadaş edinmek ve sosyal ortama uyum sağlamak amacıyla ziyaret etmektedirler (Abdi, Ruiter ve Adal, 2015). Aynı zamanda yapılan birçok çalışmada kumar oynama davranışının duygudurumumuz üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Delfabro & King yapmış oldukları çalışmada depresyon ve kaygının yaygın olarak problemli kumar oynamayla bağlantılı faktörler olduklarını ifade etmişlerdir (Delfabro ve King, 2015). Kalkan ve Bhat'ın yapmış oldukları çalışmada da işlevsel olmayan çevrimiçi davranışların (çevrimiçi kumar ve çevrimiçi oyun) daha yüksek düzeyde depresyon düzeyi öngördüğünü tespit etmişlerdir (Kalkan ve Bhat, 2020). Çevrimiçi kumar bağımlılığı alkol ve madde bağımlılığı gibi direkt olarak beyni etkilemese bile nörolojik ve fizyolojik tepkiler bakımından benzerlik göstermektedir. Bundan dolayı, çevrimiçi kumar uyuşturucu madde içermeyen bir bağımlılık olarak sınıflandırılmakta ve bireylerde ortaya çıkardığı suçluluk ve utanç duyguları nedeniyle insanları intihara sürüklemektedir (Yi-Sheng, 2018).

Kumar bağımlılığının ruh sağlığı üzerindeki etkisi ve zararları dikkate alınarak, bu çalışmada yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkisi üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Çevrimiçi kumar bağımlılığında demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkisinin araştırıldığı yayınlar tarama modeli kullanılarak incelenmiş ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İncelenecek olan akademik yayınları belirleme ve çalışmaya dahil etme aşamasında birtakım kriterler belirlenmiştir. İlk olarak anahtar kelimeler belirlenmiş, daha sonra bu çalışmaların güncel olması amacıyla yıl aralığı sınırlanmıştır. Söz konusu olan akademik çalışmaların çalışmaya dahil edilme kriteri olarak Kumar Bağımlılığı, Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı, Yetişkinlerde Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı, Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Suçluluk, Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Depresyon, Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Ruh Sağlığı şeklinde veri tabanlarında arama yapılmış ve arama sonucu çıkan çalışmalar 2017-2022 yılları arasını kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır. Çalışmalar analiz edilirken, araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, katılımcı özellikleri, araştırmanın yöntemi ve bulgular değişkenleri temel alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında incelenen akademik yayınların betimsel analizi sonucunda beklenen temel sonuç problemli internet kullanımının bireylerin psikolojik iyi oluşunu olumsuz yönde etkilediği şeklindedir.

Spesifik olarak baktığımızda ise, çevrimiçi kumar bağımlılığının bireylerin suçluluk hisleriyle ve depresyon semptomları göstermesiyle ilişkili olması beklenmektedir.

Demografik değişkenlere göre çevrimiçi kumar bağımlılığında anlamlı bir fark olması beklenmektedir.

Çevrimiçi kumar bağımlılığında kadın bağımlıların erkek bağımlılara oranla daha fazla suçluluk düzeylerinin daha yüksek olması beklenmektedir.

Çevrimiçi kumar bağımlılığında kadın bağımlıların erkek bağımlılara oranla depresyon oranının daha yüksek olması beklenmektedir.

Ailesinde veya yakın çevresinde kumar bağımlılığı olan bireylerin kumar oynama riskinin daha fazla olması beklenmektedir.

Çevrimiçi kumar bağımlılığına eşlik eden başka bağımlılıkların olması beklenmektedir.

Ayrıca hem kullanıcı oranı bakımından hem de kullanıcıların psikolojik iyi oluşları bakımından cinsiyetler arasında farklılık olabileceği beklenmektedir.

Sonuçlara bakılarak alandaki araştırmacılara öneriler sunulacak ve bağımlılık konusunda tedavi hizmeti sunan uygulayıcılara güncel tedavi yöntemleri kapsamında bilgiler verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı, Suçluluk, Depresyon

Kaynakça

Abdi, T. A., Ruiter, R. A. C., & Adal, T. A. (2015). Personal, Social and Environmental Risk Factors of Problematic Gambling among High School Adolescents in Addis Ababa, Ethiopia. *Journal of Gambling Studies*, 31(1), 59-72.

Delfabbro, P., & King, D. (2015). On Finding The C İn CBT: The Challenges Of Applying Gambling-Related Cognitive Approaches To Video-Gaming. *Journal of Gambling Studies*, 31, 315–329.

Kalkan, B. & Bhat, C. S. (2020). Relationships of problematic Internet use, online gaming, online gambling with depression and quality of life among college students. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7*(1), 18-28. DOI: https://doi.org/10.33200/ijcer.594164

International Classification of Diseases (2018). *ICD-11 Revision*. https://icd.who.int/dev11/l-m/en

Internet World Stats (2022). *Internet usage statistics*. http://www.internetworldstats.com/stats.htm

Yi-Sheng, Wang (2018): Addiction by Design: Using Netnography for User Experiences in Female Online Gambling Game, International Journal of Human–Computer Interaction, DOI: 10.1080/10447318.2018.1461758

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Uyku Problemleri ve Anksiyete ile İlişkisinin İncelenmesi

Sümeyra Yıkılmaz
Adıyaman Üniversitesi

Bilal Kalkan
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygınlaşması ile birlikte internete erişim oranı her geçen gün artmaktadır. Dünyada internete erişim oranı %66,2 iken, bu oran Türkiye'de %83'tür (Internet World Stats, 2022). Bu yaygın erişimin bir sonucu olarak çevrimiçi oyunlar herkesin oynayabileceği bir eğlence türü haline gelmiştir. Bir eğlence olarak ortaya çıkan, ancak zamanla kişinin günlük hayatında geniş yer kaplayan çevrimiçi oyunlar problemli bir davranış türü haline gelebilmekte ve kişinin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmesine engel olabilmektedir (van Rooij, 2011). Yapılan araştırmalar bunun bir davranış problemi olduğunu ortaya koymuş ve ICD-11'de bu davranış bozukluğu Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı olarak tanılanmıştır (International Classification of Diseases, 2018).

Çevrimiçi oyun bağımlılığı bireylerin fiziksel ve ruh sağlığını da etkilemektedir. Bunlar uyku problemleri ve anksiyete olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu problemler arasında uyku düzeninin bozulması, uykuya dalamama, geç yatıp geç kalkma, uykuyu erteleme, uykudan uyanıp tekrar uykuya dönememe gibi sorunlar sayılabilir. Bu durum bireylerin günlük yaşam aktivitelerini ertelemeyle, oyunda süre geçirmeyi uykuya tercih etmeyle ve özellikle geç saatlerde oyun oynayarak biyolojik saati etkileyerek uyku kalitesini düşürmesiyle açıklanmaktadır (Koç, 2020). Bunun yanında çevrimiçi oyun bağımlılığı ile ilgili bir sonuç da psikososyal bir faktör olan anksiyetedir. Anksiyeteye sahip insanlarda problemli çevrimiçi oyun oynama davranışı riskinin daha yüksek olduğu ve oyun oynayan kişilerde bunun sonucu olarak sosyal izolasyonun arttığı ortaya çıkmıştır (Gioia vd., 2022).

Bu çalışmanın amacı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk adımda internetin problemli kullanımından kaynaklanan çevrimiçi oyun bağımlılığının uyku problemleri ve anksiyete ile ilişkisi literatürde taranarak araştırma bulguları detaylı bir şekilde ortaya konulacak ve araştırmacılara bir harita çizilecektir. Daha sonra çevrimiçi oyun bağımlılığından dolayı sorun yaşayan bireylere verilebilecek yardım hizmetlerini sunacak alan uzmanlarına mevcut yöntemler tanıtılacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada çevrimiçi oyun bağımlılığının uyku problemleri ve anksiyete ile ilişkisi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası alan yazınında yayımlanmış araştırmaların sistematik derlemesi yapılmıştır. İlk olarak anahtar kelimeler belirlenmiş ve Google Akademik veri tabanında 2017-2022 yılları arasında yayımlanmış araştırmalar taranmıştır. Araştırmanın amacına uygun dahil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Dahil etme ölçütleri; (a) 2017-2022 yılları arasında yayınlanmış olması, (b) hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler olması, (c) tam metin olması, (d) Çevrimiçi oyun bağımlılığının çalışılması (e) uyku problemleri ile ilgili çalışılması ve (f) anksiyete ile ilgili çalışılması olarak belirlenmiştir. Hariç tutma ölçütleri ise (a) katılımcıların 16 yaşından küçük olması ve (b) yapılan araştırmanın 2017 yılından önce yapılmış olması olarak belirlenmiştir. Tarama sonucunda birçok makaleye ulaşılsa da dahil etme ve hariç tutma ölçütleri doğrultusunda kriterlere uyan araştırmalar analiz edilmek üzere seçilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmalar araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, katılımcı özellikleri, yöntemi, veri toplama araçları ve bulgular değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çevrimiçi problemli davranışlar bireylerin psikolojik iyi oluşunu etkilemektedir (Chen, 2012). İncelenen araştırmaların sonuçlarına göre, Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı davranışı sergileyen kişilerde uyku problemleri ve anksiyete bozukluğu görülmesi beklenmektedir. Demografik değişkenlere göre bireylerin göstermiş olduğu davranışlarda değişiklik beklenmektedir.

Araştırmalara göre Çevrimiçi Oyun Bağımlısı bireylerin bağımlı olmayanlara göre daha fazla uyku problemi yaşadıkları sonucuna varılacağı beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının anksiyete üzerine etkisi incelendiğinde istatiksel olarak anlamlı derecede farklılık olması beklenmektedir.

Bireyler uyumayı erteleyerek ya da belirli saatlerde uyanıp oyun oynamaya devam ederek uykusuzluk yaşamaktadır. Ayrıca bireyler hem oyun oynarken hem de oyun sonrasında veya herhangi bir sebeple oyun oynayamadığında anksiyete yaşamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı, Uyku Problemleri, Anksiyete

Kaynakça

Chen, S. (2012). Internet use and psychological well-being among college students: A latent profile approach. *Computers in Human Behavior, 28*(6), 2219-2226. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.029

Gioia, F., Colella, G.M. & Boursier, V. (2022). Evidence on Problematic Online Gaming and Social Anxiety over the Past Ten Years: a Systematic Literature Review. *Curr Addict Rep* 9**,** 32–47. https://doi.org/10.1007/s40429-021-00406-3

International Classification of Diseases (2018). *ICD-11 Revision*. https://icd.who.int/dev11/l-m/en

Internet World Stats (2022). *Internet usage statistics*. http://www.internetworldstats.com/stats.htm

Koç A.K. (2020). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde İnternet Oyun Bağımlılığı Sıklığı Ve Etkili Faktörler. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/363470/yokAcikBilim_10331637.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Van Rooij, A. J. (2011). *Online video games addiction. Exploring a new phenomenon* (PhD Thesis). Rotterdam, The Netherlands: Erasmus University Rotterdam.

Trauma Sensitive School Models After Earthquakes: A Systematic Review

Özgür Erdur Baker ODTÜ, **Begüm Serim Yıldız** Ted Üniversitesi, **Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı** Bülent Ecevit Üni., **Nilüfer Koçtürk** Hacettepe Üniversitesi, **Gözde Şensoy** ODTÜ, **Hasan Sarıcı** DTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Earthquakes could be disasters because of the interaction between systems of children and adolescents in micro and macro level and this may have a negative impact on mental health and resilience of both individuals and society. Schools have a crucial role in promoting student's mental health and well-being after disasters. In this context, resilience of schools across earthquakes have begun to emerge as an important issue for counselors and educators. The number of studies on trauma sensitive school models to respond to earthquakes has also increased in recent years; however, systematic review of on the topic has not yet been examined, to our knowledge.

Yöntem

Systematic review of the literature on trauma sensitive school has been conducted in the present study. The study was carried out in accordance with the decision criteria of "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses, [PRISMA]". Journal articles published on the topic between 2015 and 2021 from different countries via Web of Science have searched. Each eligible article has been evaluated in terms of year, country, study design and variables specifying the model such as themes (skills), duration (the number of the sessions), target population and theoretical background.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Based on the systematic review, we concluded that trauma sensitive school models targeted children from preschool to high school level, parents and all school staff involving teachers; content of programs mainly included trauma knowledge and emotion regulation; except two of them which were supported with online materials, all of the programs were designed face to face; the length of program trainings ranged between two and ten sessions. It should also be noted that the number of the studies related to trauma sensitive school models after earthquakes is still very scarce. Findings were discussed within the framework of the trauma sensitive literature.

Anahtar Kelimeler: Trauma Sensitive School, Trauma-Informed School, Earthquake, Post-Earthquake, Disaster

Kaynakça

Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014). Evaluations of disaster education programs for children: A methodological review. *International journal of disaster risk reduction*, *9*, 107-123.

Wiest-Stevenson, C., & Lee, C. (2016). Trauma-informed schools. *Journal of evidence-informed social work*, *13*(5), 498-503.

Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, *8*(1), 1-6.

Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, *43*(1), 422-452.

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *15*(1-2).

Mental help-seeking behaviors of Muslim international students in South Korea: Considering stigma, religious faith, and cultural beliefs

Ayse Isılay Konuk

Seoul National University

Yun-Jeong Shin

Seoul National University

ÖZET

Problem Durumu

Even within counseling psychology's multicultural literature, attention to Muslim people remains limited in South Korea. In recent years, the enrollment of Muslim international students in higher education in Korea is increased. Thus, there is also the need to provide professional services for promoting their successful academic adjustment and well-being. Despite counseling psychologists' goal of becoming more multiculturally proficient in providing professional intervention, the dearth of empirical research on the counseling of Muslim people is glaring.

Thus, this study will examine the effects of religious faith and cultural belief on mental health problems on the help-seeking attitudes of Muslim international students attending college in Korea by using the cultural help-seeking model (CHS). Cultural belief on mental health problems refers to the influence of cultural, traditional healing, and religious beliefs about the cause and treatment of mental health among Arabs (Ali et al., 2017). The CHS model is focused on the effect of cultural-contextual elements on help-seeking intention via help-seeking attitudes, subjective norms, and perceived behavioral control. Help-seeking attitudes mean the extent to open to acknowledging the psychological problem and the possibility of seeking professional help. Subjective norms mean the extent to which individuals are concerned about their significant other's reaction to one's help-seeking behavior for psychological problems. Lastly, perceived behavioral control refers to subjective belief in the locus of control over the potential obstacle to seeking professional help.

As Buddhism and Christianity are the dominant religions and Islam is a minority in Korea, religious faith and cultural beliefs were added as cultural factors that impact help-seeking attitudes, subjective norms, and perceived behavioral control that eventually led to the intention to seek professional help. There is a lack of studies on the Muslim international students' help-seeking behavior within Korean culture, but prior studies indicated that Muslims are not likely to seek professional help for their psychological problems. For example, Muslims tend to use mental health care services less even though they have high levels of anxiety (Zia et al., 2021), showing Muslims who have greater public stigma showed greater self-stigma causing fewer positive attitudes toward help-seeking and eventually less favorable intentions toward help-seeking. Many Muslim immigrants choose to seek help from their close community (i.e., family or friends) as it is more socially acceptable and keeps them from negative public stigma (Amri & Bemak, 2013). Muslim immigrant cultures also foster people with mental health problems to "strengthen" themselves or "handle" struggles caused by psychological problems without getting professional help (Cauce et al., 2002). Thus, previous findings imply that religious belief as a Muslim is likely to negatively related to the intention to seek professional services.

Furthermore, cultural beliefs play a significant role in regulating societal responses to people with psychological problems, affecting stereotyping, service foundation, and mental health help-seeking (Shefer et al., 2013). For instance, results from surveys showed that cultural and traditional beliefs about mental health practice affect positive or negative attitudes towards seeking professional mental health services (Al-Krenawi et al., 2009).

Lastly, religious faith will be added as a culture/context variable in the model. An individual's religious faith can both ease or prevent one's search for meaning and purpose in life (Young & Cashwell, 2011), and in Islam, difficulties experienced in one's life are considered a spiritual test (Tanhan, 2017) resulting one to consider the mental health issues as a test to be solved by oneself causing less help-seeking attitudes. In sum, the findings from this study will try to show the need to increase the inclusion of Muslim students in the psychological mental-health help services and to facilitate the multiculturally competent practice of counseling psychologists working with this population.

Yöntem

Participants are Muslim undergraduate and graduate international students in one of the universities in South Korea for more than two months (based on the study by Tanhan (2017)); recruited through the convenience sampling method by sending the questionnaires to various Muslim organizations, students' email lists or messaging chat platforms, and social media platforms used by Muslim students in Korea to get in touch with various subgroups of the student population.

To find out the appropriate sample size, a g-power analysis for multiple regression analysis (the medium effect size = 0.3, $\alpha = .01$) was conducted, and a total of 126 participants were required to reach the expected effect. Therefore, in case of possible lost data, 150 students will be recruited for the study.

An online questionnaire including the Inventory of Attitudes, Perceived Social Stigma, and Perceived Behavioral Control toward Seeking Formal Mental Health Services by Mackenzie et al. (2004). The inventory includes Perceived Social Stigma toward Seeking Formal Mental Health Services scale (measuring public stigma), Attitudes toward Seeking Formal Mental Health Services scale (measuring attitudes toward mental health help-seeking services) and Perceived Behavioral Control toward Seeking Mental Health Services (measuring behavioral control) scale. Also, for religious faith, the Islamic religiosity scale by Dali et al. (2019), and for cultural beliefs, Cultural Beliefs about Mental Health Issues/Problems and their Causes and Treatments Scale (Aloud, 2004) will be used. Also, for prior experience with mental health services, questions about prior counseling or therapy will also be asked with a demographic questionnaire including age, gender, race/ethnicity, period of residence in Korea, country of birth, university information such as student status, major, and region of the affiliated university will be included.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

By using the CHS model, we will examine if religiousness and cultural beliefs would be associated with CHS variables in predicting Muslim international students' intention to seek help. Specifically, we hypothesize that 1) religious faith will negatively impact help-seeking intention (Hypothesis 1), 2) cultural beliefs will negatively impact help-seeking intention (Hypothesis 2), 3) the attitudes, subjective norms, and behavioral control will significantly mediate the link between religious faith to intention to seek professional help (hypothesis 3), and 4) the cultural belief indirectly impacts on help-seeking behavior via attitude, subjective norms, and behavioral control. To analyze the data, lavaan (e.g., latent variable analysis) a package for SEM (R; Version 3.5.2; R Development Core Team 2012) will be used. The data collection is on the process and the data analysis will be conducted in May, 2022.

The expected results will be following: (1) the direct and indirect effects of religious faith on intention to seek professional help via the attitudes, subjective norms, and behavioral control will be confirmed and (2) the direct and indirect effects of cultural beliefs on intention to seek professional help via the attitudes, subjective norms, and behavioral control will be found.

Anahtar Kelimeler: help-seeking, stigma, religiousness, cultural beliefs, cultural help-seeking model

Kaynakça

Al-Krenawi, A., Graham, J. R., Al-Bedah, E. A., Kadri, H. M., & Sehwail, M. A. (2009). Cross-national comparison of Middle Eastern university students: Help-seeking behaviors, attitudes toward helping professionals, and cultural beliefs about mental health problems. *Community Mental Health Journal, 45*(1), 26-36.

Aloud, N. (2004). *Factors affecting attitudes toward seeking and using formal mental health and psychological services among Arab-Muslims population* (Doctoral dissertation).

Amri, S., & Bemak, F. (2013). Mental health help-seeking behaviors of Muslim immigrants in the United States: Overcoming social stigma and cultural mistrust. *Journal of Muslim Mental Health, 7*(1).

Cauce, A. M., Domenech-Rodriguez, M., Paradise, M., Cochran, B. N., Shea, J. M., Srebnik, D., et al. (2002). Cultural and contextual influences in mental health help-seeking behavior: A focus on ethnic minority youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70,* 44-55. http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.44

Dali, N. R. S. M., Yousafzai, S., & Hamid, H. A. (2019). Religiosity scale development. *Journal of Islamic Marketing.*

Mackenzie, C. S., Knox, V. J., Gekoski, W. L., & Macaulay, H. L. (2004). An adaptation and extension of the attitudes toward seeking professional psychological help scale. *Journal of Applied Social Psychology, 34(*11), 2410–2433.

Shefer, G., Rose, D., Nellums, L., Thornicroft, G., Henderson, C., & Evans-Lacko, S. (2013). 'Our community is the worst': The influence of cultural beliefs on stigma, relationships with family and help-seeking in three ethnic communities in London. *International Journal of Social Psychiatry, 59*(6), 535-544.

R Core Team. (2012). R Foundation for statistical computing. http://www.R-project.org/.

Tanhan, A. (2017). *Mental health issues and seeking of formal mental health services among Muslims in the southeastern US: Preliminary investigation of a contextual theoretical framework based on the theory of planned behavior/theory of reasoned action and the social ecological model* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina at Greensboro.

Zia, B., Abdulrazaq, S. & Mackenzie, C. S. (2021). Mental health service utilization and psychological help-seeking preferences among Western Muslims. *Canadian Journal of Community Mental Health*. Advance Online Publication.

The impact of everyday experiences of sexism on social anxiety: The sequential mediating effects of self-silence and self-objectification

Heejae Lee
Seoul National University

Yun-Jeong Shin
Seoul National University

ÖZET

Problem Durumu

Since the 1990s, women's participation in college and economic activities has increased significantly, and in the 2000s, with the overhaul of various laws on gender equality and the advancement of the status of women, legal and institutional gender equality seemed to be a reality (Song & Lee, 2011). Despite these efforts, women in their 20s and 30s still perceive that gender discrimination occurs frequently, which means that a different type of gender discrimination is occurring nowadays. In the past, sexism was manifested as an obvious act, but now there is a subtle sexism that is difficult to perceive unless you experienced it (Son & Hong, 2021). Sue explained, that although conscious and deliberate acts of sexism may seem to be decreased, they continue in the form of 'subtle and unintentional expressions' of sexism which he calls gender microaggression (Barthelemy, McCormick & Henderson, 2016).

An individual's experience of being discriminated can be one of the major triggers of chronic stress (Ong, Fuller-owell & Burrow, 2009), which in turn lead to mental health problems. Particularly, gender microaggression makes it more difficult for women to be sure when, where, and how to respond to expected and unexpected various range of sexism (Sue, 2009), which is a highly associated with being intense fear or anxiety during social situation. Social anxiety is a disorder in which you constantly feel anxious in situations where you are dealing with strangers or getting the attention of others (APA, 2013). The cause of social anxiety is the idea that you are an inadequate person, which is why you expect negative evaluations and experience fear and anxiety in advance. People with significantly higher social anxiety has been shown to worsen the quality of interpersonal relationships, academic performance (McCarthy & Goffin, 2004), are vulnerable to depression and have a lower overall life satisfaction.

Thus, the current study is to investigate the mechanism between gender microaggression and social anxiety with female college students. Specifically, self-silence and self-objectification are considered as mediators the link between gender microaggression and social anxiety based on the relational-cultural theory (RCT: Jordan, 2010). Self-silence is a newly concept that is proposed by Jack (1991) to explain why women have a higher prevalence of depression than men. Self-silence means that women prioritize the needs and desires of others, suppressing their own thoughts and feelings to maintain smooth relationships. Previous research has shown that experience of sexism is one of the factors that cause self-silence. Society's implicit expectations of traditional gender roles lead women to prioritize others over themselves, resulting in self-silence.

The internalization of cultural values that are implicitly defined by society also leads to self-objectification (Park& Lee, 2021). Women repeatedly experience the sexual objectification by others, which makes them to conceptualize their bodies as sexual objects. This is termed self-objectification (Fredrickson& Roberts, 1997). Self-objectification is women being objectified by repeatedly evaluated by others, and objectified women can induce fear of negative evaluations (Fredrickson& Roberts, 1997), which in turn can lead to general social anxiety. Prior study has confirmed that self-objectification is particularly prevalent in women who respond passively (Fairchild& Rudman, 2008), which shows its relevance to self-silence.

Accordingly, this study will investigate the mechanism that gender microaggression affect social anxiety via, self-silence and self-objectification.

Yöntem

Research participants are 200 Korean female college students. The reason to gather data from college students is that social anxiety is a prevalent disorder among college students internationally since college is the place where people start to interact with diverse individuals outside of their home-based community and to face a various of social situation except academic work (Strahan, 2003). With the consent of participations, participants are asked to complete on-line survey which including four measurements as follow.

1) Gender Microaggression: 'Everyday Gender Microaggression' developed and validated by Kim (2018) will be used. It contains 9 questions of 'gender denial and gender role stereotypes', 5 questions of 'emphasizing the beauty of women', which in total 14 questions.

2) Self-silence: 'Silencing The Self Scale (STSS)' developed by Jack and Dill (1992) and translated by Yang (2006) will be used. It is consisted of a total of 4 sub-measures: 'externalized self-perception', 'care through self-sacrifice', 'self-silence', and 'separated self'. It consists of a total of 31 questions.

3) Self-objectification: 'K-Objectified Body Consciousness', developed by McKinley and Hyde (1992), translated and validated by Gim, Ryu, and Park (2007) will be used. The subfactors of this scale are 'physical surveillance', 'body shame', and 'control beliefs'. However, in this study, only physical surveillance and body shame will be measured, excluding control beliefs, since prior studies have shown that self-objectification is explained only by physical surveillance and body shame (Greenleaf, 2005). It consists of 8 questions of physical surveillance and 8 questions of body shame, for a total of 16 questions.

4) Social anxiety: 'Fear of negative evaluation scale', developed by Watson and Friend (1969), and translated by Choi and Lee (1994) will be used. It consists of a total of 12 questions and measures the fear of receiving negative evaluations from others, which is an aspect of social anxiety.

To analyze the direct and indirect effects of gender macroaggression on social anxiety via self-silence and self-objectification, structural equation modeling will be used to estimate the structural relationship between several variables.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

First, we expected to have a direct effect of gender microaggression on social anxiety. In other words, the more female college students experience gender microaggression in the past year, the more they are likely to experience social anxiety. Second, the indirect effect will be also significant, specifically the sequential mediation effects of self-silence and self-objectification on the relation between gender microaggression and social anxiety will be statistically significant. The more female college students experience sexism, the more often they engage in self-silence, and passive responses such as self-silence will eventually lead to self-objectification by internalizing the gaze of others who see the body as a sexual object rather than a function. As the theory of self-objectification explains, self-objectification will lead to higher level of social anxiety, such as experiencing more fear of not knowing when and where she will be negatively evaluated by others. In addition, the more female college students experience gender microaggression in the past year, the more they are expected to experience social anxiety.

Anahtar Kelimeler: Gender microaggression, Everyday sexism, Self-silence, Self-objectification, Social anxiety

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).

Barthelemy, R. S., McCormick, M., & Henderson, C. (2016). Gender discrimination in physics and astronomy: Graduate student experiences of sexism and gender microaggressions. *Physical Review Physics Education Research*, *12*(2), 020119.

Fairchild, K., & Rudman, L. A. (2008). Everyday stranger harassment and women's objectification. *Social Justice Research*, *21*(3), 338-357.

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly, 21*, 173–206.

Gim, W. S., Ryu, Y. J. & Park, E. A (2007). The Korean version of Objectified Body Consciousness Scales(K-OBCS): Development and validation, *Korean Journal of Psychology, 26*(2), 329-349.

Greenleaf, C. (2005). Self-objectification among physically active women. *Sex roles*, *52*(1), 51-62.

Jack, D. C. (1991). *Silencing the self: Women and depression*. Harvard University Press.

Jack, D. C., & Dill, D. (1992). The Silencing the Self Scale: Schemas of intimacy associated with depression in women. *Psychology of women quarterly*, *16*(1), 97-106.

Jordan, J. V. (2010). Relational-cultural therapy. *Handbook of counseling women*, 63-73.

Kim, E. H. (2018). Development and validation of Everyday Gender Microaggression Scale. *Korean Journal of Culture and Social Issues*, *24*(4), 593-614.

Lee, J. Y. & Choi, J. H. (1997). A Study of the Reliability and the Validity of the Korean versions of Social Phobia Scales (K-SAD, K-FNE). *Korean Journal of Clinical Psychology, 16*(2), 251-264.

McCarthy, J., & Goffin, R. (2004). Measuring job interview anxiety: Beyond weak knees and sweaty palms. *Personnel Psychology*, *57*(3), 607-637.

McKinley, N. M., & Hyde, J. S. (1996). The objectified body consciousness scale: Development and validation. *Psychology of women quarterly*, *20*(2), 181-215.

Nadal, K. L. Y. (2011). Responding to racial, gender, and sexual orientation microaggressions in the workplace.

Ong, A. D., Fuller-Rowell, T., & Burrow, A. L. (2009). Racial discrimination and the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*. 1259-1271.

Park, J. J. & Lee, Y. S. (2021). The Relationship Between Sexual Objectification, Internalization of Sociocultural Standards of Beauty, and Self-Objectification: The Moderated Mediating Effect of Self-Concept Clarity. *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*. *33*(3), 1201-1227.

Son, J. B. & Hong, J. S. (2021). The Relationship between Everyday Gender Microaggression and Depression and Displaced Aggression Among women in their 20s and 30s: The Mediating Effects of Self-Silencing and Anger-In. *The Women's Studies, 109*(2), 269-297.

Song, Y. M., & Lee. J. S. (2011). Investigation of the Causes of Low Birth-Rate: Focused on the Change in Industrial Society and the Expansion of the Opportunity of Women for Social Activities. *Health and Social Welfare Review, 31*(1), 27-61.

Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and individual differences*, *34*(2), 347-366.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, *33*(4), 448.

Yang, J. Y. (2006). *Effect of Attachment style, Self-Esteem, Silencing-the-Self on Relationship Satisfaction*. [Master's thesis, Ewha Womans University].

Pandeminin Deprem Sahasındaki Psikososyal Destek Çalışmalarına Etkisi

Devrim Torgul
Bartın Üniversitesi

Nur Başer Baykal
Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çin'in Wuhan şehrinde başlayan ve küresel bir sağlık krizine dönüşen COVID-19 (koronavirüs) pandemisi devam ederken 30 Ekim 2020 günü İzmir'de 6.9 büyüklüğünde deprem meydana geldi (Kandilli Rasathanesi, 2020). Depremzedelere yönelik psikolojik ilkyardım noktasında destek vermek amacıyla sahaya intikal eden psikologlar literatürde "dolaylı travmatizasyon" (McCann ve Pearlman, 1990) veya "merhamet yorgunluğu" (Figley, 1995) olarak ifade edilen travmatize olma riskiyle karşı karşıya kalmanın dışında çalışmalarını pandemi şartlarında gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır. Halihazırda afet sahasında çalışmanın geleneksel çalışma biçimlerinden farklı olmasının yanında (Creamer ve Liddle, 2005; Shannonhouse ve diğerleri, 2017) pandemi ortamının getirdiği kısıtlamaların da eklenmesiyle psikologların işlevselliğinin kısıtlanmış olabileceği düşüncesi gündeme gelmiştir. Bu araştırma, psikososyal destek çalışmalarında pandemi şartlarının etkisini İzmir deprem sahasında görev alan psikologların ifadeleriyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A Programı kapsamında desteklenen "Deprem Mağdurlarıyla Sahada Çalışan Psikologların Deneyimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma" başlıklı araştırmanın bir bölümünü içermektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir (Smith ve Osborn, 2003). Araştırma soruları, daha önce deprem bölgesinde çalışma deneyimi olan 3 farklı klinik psikoloğa gönderilmiş ve geri bildirimler doğrultusunda son halini almıştır. Zengin ve derinlemesine bilgi elde etmek hedeflendiğinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcılar İzmir depremi sonrasında afet sahasında çalışan psikologlar arasından seçilmiştir (Patton, 2014). Psikologlara ulaşmak için deprem alanına yönlendirme yapan kuruluşlara (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Kızılay, Türk Psikologlar Derneği, Yeryüzü Doktorları) araştırma ile ilgili duyuru yapılmıştır. Gönüllü olanlar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler çevrimiçi ortamda birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu yaş ortalamaları 30 olan 3 erkek 6 kadın olmak üzere 9 psikologdan oluşmaktadır. Katılımcılar ortalama 9 gün sahada çalışmıştır. Ortalama 1 saat süren görüşmelerde ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar kelime kelime yazıya aktarılarak deşifre edilmiştir. Deşifreler MAXQDA 2020 veri analizi programına aktarılarak araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Bununla beraber her bir görüşme sonunda araştırmacı günlüğü tutulmuş ve analiz aşamasında değerlendirmeye katılmıştır (Morrow, 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda 9 katılımcıdan 7'si pandeminin saha çalışmalarındaki etkilerinden bahsetmiştir. Bu konuyla ilgili gönüllü akışında sıkıntı ve önlem kaygısı olmak üzere iki tema ön plana çıkmıştır. Pandemi nedeniyle gönüllü akışında sıkıntı yaşadıklarını ifade eden ve aynı zamanda depremzede olan bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: *"Pandemiden kaynaklı biz çalışmanın hepsini kesmiştik çünkü gönüllü bulunamamaya başlanmıştı hani gidilmeyecekti. Ondan dolayı da hani biz sahada olduğumuz için, diğer insanlar gelene kadar, hani biz en azından organizasyonu yapalım diye düşündük. Ama bence hatalı bir seçimdi çünkü deprem yaşayan kişilerin bir de o organizasyon içinde çabalaması kendi işlerini halletmeden, bence çok mantıklı değildi."* (K5). Sahada çalışan psikologlar, önlem alma kaygılarından dolayı küçük gruplarla çalışmak ve pozitif vakalar nedeniyle çalışmalarını yarıda kesmek zorunda kaldıklarını dile getirmiştir. Ayrıca, maske takma ve ihtiyaçlarını ortak kullanım alanlarında giderme gibi hijyen/korunma durumlarından yakınmışlardır. *"Çadır alanlarında Covid vakaları artmaya başladı. Biz hatta pozitif vakaları ayırdık. Onları hani izole etmeye çalıştık. Bir yandan onla da mücadele ettik. O yüzden gerçekten daha bir zorlu geçti bence o süreç. Bizim de personel olarak kullandığımız yani tutup da Covid'li insanın kullandığı tuvaleti bizim kullanmamamız gerekiyor. Ben temaslı oldum, izole oldum. Yaklaşık 10 gün kadar devam edemedim yani çadır alanı görevime."* (K4)

Anahtar Kelimeler: psikososyal destek, pandemi, deprem, saha çalışması, psikolog

Kaynakça

Creamer, T. L. & Liddle, B. J. (2005). Secondary traumatic stress among disaster mental health workers responding to the September 11 Attacks. Journal of Traumatic Stress, 18(1), 89–96. https://doi.org/10.1002/jts.20008

Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. Brunner-Mazel.

Kandilli Rasathanesi. (2020, Ekim). 30 Ekim 2020 Ege Denizi İzmir depremi. http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/30-ekim-2020-mw6-9-ege-denizi-izmir-depremi/

McCann, I. L. & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. Journal of Traumatic Stress, 3, 131-149. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00975140

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. Journal of Counseling Psychology, 52(2), 250. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Shannonhouse, L., Barden, S., Jones, E. C., Gonzalez, L. & Murphy, A. D. (2017). Secondary Traumatic Stress for Trauma Researchers: A Mixed Methods Research Design. Journal of Mental Health Counseling, 38(3), 201-216. https://doi.org/10.17744/mehc.38.3.02

Smith, J. A. ve Osborn, M. (2003). Interpretive phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), Qualitative psychology: A practical guide to research methods (ss. 51-80). SAGE.

Ortaokul Öğrencilerinde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısını Azaltmaya Yönelik Hazırlanan Ebeveyn Eğitim Programının Etkililiğinin Karma Yöntem İle İncelenmesi

Hatice Özgen

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Akademik başarıda çocuğun yeterliliğinin yanı sıra ailenin tutumları ve desteği önemli bir yere sahiptir. Her ebeveyn çocuğunun başarılı olmasını ister ve çocuğun başarısı genel olarak aldığı notlarla ilişkilendirilir. Aileler çocuklarının daha başarılı olmaları için sıklıkla daha fazla çalışmaları yönünde baskı yapabilmektedirler. Ebeveynlerin çocuklarının başarısı için daha fazla çalışmaları yönünde yaptıkları zorlamalar, yüksek not beklentisi veya gerçekçi olmayan başarı beklentisi, çocuklarını başka çocuklarla kıyaslama ve onların başarılarını küçümseme gibi olumsuz tepkilerle kendini gösterebilir dolayısıyla, ebeveyn başarı baskısı, ebeveynlerin kendi başarı standartlarına ulaşmaları için çocuklarını zorlamaları biçiminde tanımlanabilir (Kapıkıran, 2016). Bu durum zamanla "ebeveyn başarı baskısı" hâlini alarak çocuğu başka çocuklarla kıyaslamaya ve rekabete teşvik edebilmektedir. Baskı durumu çocuğun kariyer gelişimini olumsuz etkilediği gibi ruh sağlığı açısından da utangaçlık, özgüven eksikliği, kin ve düşmanlık gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Aslan, Yalçın, Sarp ve Akarçay Uluçay, 2018).

Akademik başarı kimi ailelerde bir değerlendirme kriterine dönüşebilmektedir. Aşırı başarı baskısı çocuklarda çalışmaya karşı isteksizlik, motivasyon kaybı, başarıda azalma ve sınav kaygısına yol açabilmektedir. Ebeveynin sürekli çocuğa karşı sürekli ders çalışması yönündeki telkinleri bir süre sonra çocuk ve ebeveyn arasında çatışmalar yaşanmasına da sebep olmaktadır. Ebeveyn başarı baskısı çocukların okula karşı tutumlarını etkilemekle kalmayıp, çocukları sosyal ve duygusal yönden de olumsuz etkilemektedir (Kapıkıran,2016). Performansı küçümsenen ve başkalarıyla kıyaslanan çocukların yetersizlik duygusuna kapılması kaçınılmazdır. Çoğunlukla ailelerin bilinçsiz davranışları ve gerçekçi olmayan beklentileri, ailenin çocuklarına destek olmak isterken farkında olmadan günlük aktivitelerinin odağına çocuğun derslerini ve sınavlarını alması, çocukların kaygısını artırmakta aldıkları yüksek sorumluluk altında ezilmelerine sebep olmaktadır (Genç, 2016). Çocuğun hem bilişsel hem de sosyal gelişimini destekleyebilmeleri noktasında sahip oldukları etkili iletişim becerileri ebeveynler için oldukça önemlidir. Ebeveynin aşırı akademik baskısı, başarısızlık karşısındaki tahammülsüzlüğü çocuğun kendini değersiz hissetmesine yol açabilir. Çocukta başarılı olduğum takdirde anne ve babamın gözünde değerli olabilirim veya onların sevgisine layık olabilirim düşüncesini de beraberinde getirebilir. Hâlbuki gerek çocukla iletişimin gerekse aile ile iletişimin olmazsa olmazlarından biri de koşulsuz kabuldür. Sevginin koşulu olarak başarı algılaması çocuğun sağlıklı gelişimini tehdit eder. Geçmişten günümüze yapılan araştırmalar, toplum ruh sağlığının korunmasında sağlıklı aile ilişkilerinin büyük bir önem taşıdığını söylemektedir (Hacı, 2011). Satır (2001)'a göre sağlıklı yapıda olan ailelerde iletişim açıktır, nettir ve doğrudandır. Bu tarz ailelerde kurallar daha esnek, şartlara göre farklılaşabilen, kişiye seçme hakkı tanıyan özelliktedir. Bununla birlikte bu aileler iletişimde sevgi, saygı ve hoşgörü gibi temel değerleri odağa alırlar. Ebeveynlerin hoşgörülü, dinlemeyi ve açıklamayı benimseyen tutumlarının çocuğun girişimciliğini desteklediği unutulamamalıdır (Cantekin, Gültekin Akduman, 2020).

Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları akademik baskıyı azaltmak amacıyla ebeveynlere yönelik bir eğitim programı hazırlanmış ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrenci görüşlerine göre algılanan akademik başarı baskısına yol açan ebeveyn tepkileri nelerdir?
2. Hazırlanan ebeveyn eğitim programı ebeveynden algılanan akademik başarı baskısını azaltmada etkili bir yaklaşım mıdır?

- Öntest puanları kontrol altında tutulduğunda ebeveynleri eğitim programına katılan öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı öntest ve sontest puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Hazırlanan ebeveyn eğitim programı ebeveynden algılanan akademik desteği artırmada etkili bir yaklaşım mıdır?

- Öntest puanları kontrol altında tutulduğunda ebeveynleri eğitim programına katılan öğrencilerin ebeveyn akademik desteği öntest ve sontest puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma karma araştırma yöntemlerinden biri olan müdahale deseni ile yürütülmüştür. Müdahale deseni araştırmacının deneysel uygulama öncesinde, sırasında veya sonrasında nitel veri toplayarak bütünleştirme yapmasına olanak tanır (Creswell, 2017). Bu çalışmada da uygulanan ölçekten yüksek puan alan öğrencilerle deneysel uygulama öncesi nitel görüşmeler yapılıp elde edilen veriler doğrultusunda ebeveyn eğitim programı hazırlandığı için müdahale deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Nicel Boyut: 24'ü deney grubunda, 24'ü ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 ebeveyn deneysel çalışmaya dahil edilmiştir.

Nitel Boyut: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ölçeğinden yüksek puan alan (baskı alt boyutundan aldığı puan yüksek, destek alt boyutundan aldığı puan düşük olmak kaydıyla) 5'i kız, 4'ü erkek 9 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği(EABBDÖ): Ölçek, ebeveynlerinin çocuklarının akademik başarılarıyla ilgili olarak baskıcı ya da destekleyici davranıp davranmadıklarına yönelik algılarını ölçmek amacıyla Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, beşli likert türündendir. İlk 10 madde akademik başarı baskısını ölçmeye yönelik olup bu alt boyuttan alınabilecek puan 10 ile 50 arasında değişmektedir. Alınan puanın yüksek olması öğrencinin algıladığı akademik başarı baskısının fazla olduğuna işaret etmektedir. Son 5 madde ise akademik desteği ölçmeye yönelik olup bu alt boyuttan alınabilecek puan 5 ile 25 arasında değişmektedir. Alınan puanın düşük olması öğrencinin ebeveynlerinden algıladığı akademik desteğin de düşük olduğunu göstermektedir.

Nitel Görüşme Formu: Öğrencilerin akademik başarıları düzeylerine ilişkin öznel değerlendirmeleri, ailelerinin değerlendirmeleri ve karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

İşlem Basamakları

İlk adımda 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında Erzurum İlinde bulunan uygun örnekleme yolu ile seçilmiş bir ortaokulun 5. 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 143 öğrenciye "Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği" uygulanmış ve yüksek puan alan 56 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin velilerine ulaşılarak uygulanacak eğitim programı, eğitim süresi ve eğitim zamanları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden 24 ebeveyn deney grubuna alınmıştır. Geri kalan öğrenci velileri arasından seçilen 24 ebeveyn ise kontrol grubuna alınmıştır. İkinci adımda oluşturulacak eğitim programının içeriğini hazırlamada yol göstermesi açısından ölçek puanı yüksek öğrencilerden rastgele 9 tanesiyle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin verdiği bilgiler değerlendirilmiş ve oturum başlıkları oluşturulmuştur. Oturum içeriklerini hazırlama sürecinde de ilgili literatürden yararlanılmıştır. Uygulama bitiminde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test uygulanmış, uygulamadan 2 ay sonra ise deney grubundaki öğrencilere izleme testi uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Faktörlü Kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin başarısızlık karşısında tahammülsüz davrandıkları, özellikle çocukları çalışmayı aksattıklarında hoşgörüden uzak, engellerle dolu bir iletişim içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple hazırlanan eğitim programında okul başarısında ebeveynlere düşen görevlerin yanı sıra anne baba tutumları, etkili iletişim, sevgi ve hoşgörü üzerinde durulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Ancova analizi sonucunda, ebeveyn akademik başarı baskısını azaltmak üzere ebeveynlere yönelik yapılan eğitim programı sonucunda öntest puanlarına ilişkin olarak gerçekleşen değişimin anlamlı olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla deney grubundaki ebeveynlere uygulanan eğitim programının öğrenciler üzerindeki akademik başarı baskısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı Baskısı, Akademik Başarı Desteği, Aile, Etkili İletişim

Kaynakça

Aslan, Ş., Yalçın, H., Sarp, N., ve Akarçay Uluçay, D. (2018). Anne–baba davranışlarının ve sosyal çevrelerinin liderlere etkileri. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(4), 91-138.

Cantekin, D., Akduman, G. G. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *21*(1), 87-92.

Creswell (2017). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş (Çeviri ed: Mustafa Sözbilir). Pegem Akademi Yayıncılık

Genç, Y. (2016, October). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 1).

Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, *17*(1), 62-83.

Satır, S. (1996). Özel Tevfik Fikret lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne - baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutumun Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Farklılıkları Kabul Düzeylerinin Etkisi

Elvan Şentürk

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet rolleri cinsel kimlikten farklı olarak toplumda kadın ve erkeğe sosyal, kültürel, davranışsal birtakım rollerin atfedildiği kavram olarak tanımlanabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri bireyin öğrenilmiş rolüdür. (Press,2011). Toplumun bu rollere bakışı kültürden kültüre değişmekle birlikte cinsel kimliklerin çevreleriyle etkileşimleri sonucu bireylere atfedilen roller toplumun hangi davranışları kime uygun gördüğü ve yaşam tarzının nasıl olduğu konusunda ipuçları vermektedir. (Blackstone,2003). Toplumsal cinsiyet rolleri olarak atfedilen davranışlar içerisinde tavır, tutum, fiziksel özellik, yaşamdaki diğer roller ve mesleki konumlar şeklinde kadınlar ve erkekler arasında farklılaşmaktadır. (Eisend,2019). Kadınlara atfedilen roller ve erkeklere atfedilen roller; kadınların ılıman dışa vurumcu, erkeklerin ise mücadele gerektiren durumların içinde bulunduğu şeklindedir. (Broverman et al.,1972). Bunun yanında kadınlar atfedilen özellikler arasında iş hayatında istihdam edilmek yerine tam zamanlı ev işlerini yerine getirip bakım vermek, erkeklere atfedilen özellikler ise daha çok ev dışında çalışıp evin finansal durumunu elinde bulundurarak çeşitli kararlar almak gibi geleneksel düşünce kalıpları bulunmaktadır. (Blackstone,2003).

Kadın ve erkeğe toplumda atfedilen birtakım roller toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları da beraberinde düşündürmektedir. Zeyneloğlu (2007), çalışmasında bu tutumları etkileyen faktörleri; aile, ebeveynlerin eğitim düzeyi, aile ortamı, kardeş ve arkadaş grupları, öğretmenler ve ders kitaplar ve kitle iletişim araçlar şeklinde belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerine bağlanan tutumların ergenlikten yetişkinliğe birçok şekilde toplumun içinde üreyen kalıp yargılardan beslendiği belirtilen çalışmalar da mevcuttur. (Galambos, Almeida & Petersen, 2016; Osterle ve ark., 2010). İnsan yaşamı boyunca toplum içinde baskın olan görüşler süregelmiştir. Bunlar, farklılıkları kabul edemeyip toplum içinde eşit yaşama şartlarına sınır getirmiştir. (Sumerau, Grollman & Cragun, 2017). Eşit koşullarda bir yaşam için gerekli olan karşılıklı anlayış, insan ilişkilerinde farklılıklara karşı katı olmama ve onlarla ahenk içinde yaşayabilme de bilişsel esnekliği gerektirmektedir. (Sapmaz ve Doğan,2013).

Bilişsel esneklik, alan yazına bakıldığında bireylerin değişen çevresel koşullara göre düşünce yapılarını esnetebilmeleri şeklinde görülmektedir. Bilişsel esneklikle bireyler sağlıklı olmayan düşünce yapılarını dengeli ve sağlıklı olanlarla değiştirebilmektedirler. Zor durumları kontrol edilebilir gören, zor durumlarda çeşitli çözüm yollarını deneyebilen ve insan davranışlarına çeşitli uygun açıklamalar getirebilen bireyler esnek düşünebilen bireyler olarak görülmektedir.

Toplumda çeşitli koşullarda değişen insan davranışları ve gelişmelerde bireylerin eşit koşullarda farklılıkları kabul ederek yaşamalarını gerektiren koşullar bilişsel esnekliği gerektirdiği gibi farklılıkları kabulü de beraberinde getirmektedir. Alan yazında farklılıkları kabulün toplumdaki çalışmalarına bakıldığında farklı din,/etnik yapıları kabul, farklı dış görünüşleri kabul, farklı düşünceleri/değerleri kabul şeklinde sınıflamalara ayrıldığı söylenebilir. Bu sınıflamalar toplumda var olan ön yargıları içermektedir. (Deniz, Tutgun-Ünal,2019).

Bu araştırmada, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumun yordanmasında bilişsel esneklik düzeyleri ve farklılıkları kabulün etkisi ne düzeydedir? Sorusuna yanıt aranacaktır. Çalışmanın, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlar ile bilişsel esneklik ve farklılıkları kabul değişkenlerinin beraber incelenmesi ve değişkenlerin birbirleri ile ilişkisinin incelenmesi ile alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda çıkması muhtemel olan tutumların gelenekselliği halinde bireylere bilişsel esneklik geliştirme etkinlik ya da grup çalışmaları uygulanabileceği önerilecektir. Bunun yanında farklıkları kabulün toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumların belirlenmesindeki etkisinin çıkması halinde bireylere farklılıklar ve ön yargılar konulu grup çalışmaları ya da etkinliklerin düzenlenebileceği önerilecektir. Toplumun eğitim seviyesinin de tutumları yordamada etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların üniversite öğrencilerinden seçilmesi, tutumların hangi eğitim düzeyinde değişebileceğinin göstermesi amaçlanmaktadır. (Zeyneloğlu,2008).

Yöntem

Bu araştırma, değişkenler arası ilişkisel tarama modelinin kullanılacağı betimsel, nicel bir araştırmadır. Çalışmanın araştırma grubunu yaklaşık 300 üniversite öğrencisi oluşturacaktır. Üniversite öğrencilerinden lisans, yüksek lisans, doktora seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler araştırma kapsamına alınacaktır. Araştırma verilenin toplanması için Google Forms üzerinden kişilere ulaşılacaktır. Veriler; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, aile öğrenim durumu ve büyünen yer bilgilerini içeren Demografik Bilgi Formu, Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Farklılıkları Kabul Ölçeği uygulanarak toplanacaktır. Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Tutum Ölçeği Zeyneloğlu (2008) tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine uygulanarak geliştirilen ölçek 38 maddeli 5'li likert ölçeğidir. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı .92 olup Maddelerin faktör yükleri 0,35-0,79 arasındadır. Ölçeğin alt boyutları; Eşitlikçi Cinsiyet Rolü, Kadın Cinsiyet Rolü, Evlilikte Cinsiyet Rolü, Geleneksel Cinsiyet Rolü, Erkek Cinsiyet Rolüdür. Bilişse Esneklik Envanteri Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup 19 maddeli 5'li likert ölçeğidir. 17-28 yaş üniversite öğrencilerinde uygulanarak uyarlanan ölçeğin cronbach alfa katsayısı .75tir. Ölçekte toplam varyansın %49,67' sini açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir, örneklem uygunluk katsayısı 0.92dir. Maddelerin faktör yükleri 0,44-0,84 arasındadır. Alternatifler ve Kontrol olmak üzere iki alt boyutu vardır. Son ölçek olan Farklılıkları Kabul Ölçeği ise Deniz ve Ünal (2019) tarafından geliştirilmiştir. Cronbach alfa katsayısı .77 olan ölçek 9 maddeli, 5li likert ölçeğidir. Ölçek %76sı üniversite öğrencisi olmak üzere yetişkinlere uygulanmıştır. Alt boyutları; Farklı Dini/Etnik Yapıları Kabul, Farklı Dış Görünüşleri Kabul, Farklı Düşünceleri/Değerleri Kabul şeklimdedir.
Veriler, SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ulaşılacaktır. Ardından, demografik bilgiler dahil olmak üzere tüm değişkenler arasındaki ilişkiye bakmak amacıyla Pearson korelasyon katsayısı yöntemi uygulanacaktır. Demografik bilgiler içinde gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını görmek amacıyla öncelikle varyans analizi uygulanacak olup ardından ilişkisiz t testi analizi yapılacaktır. Son olarak, ölçeklerin alt boyutlarının tutumları yordayıp yordamadığına bakmak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda öncelikle verilerin dağılımının çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak normal çıkacağı düşünülmektedir. Mahalanobis değerlerine bakılarak ise uç değer incelemesi yapılacaktır. Demografik değişkenler ile diğer tüm değişkenler arasındaki korelasyon hesaplaması sonucunda yaş, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, ailenin eğitim durumu ve büyünen yer ile toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutum, bilişsel esneklik ve farklılıkları kabul ölçekleri arasında farkın anlamlı çıkması beklenmektedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon ölçümü sonucunda test sonuçların arasındaki farkın anlamlı çıkması beklenmektedir. Demografik değişkenler arasındaki varyans analizi sonucunda tutum puanları tüm gruplar ve diğer değişkenler arasında normal olacağı ön görülmektedir. Gruplar arası varyansların eşit olacağı düşünülmektedir. Bilişsel esneklik ve farklılıkları kabul ölçeklerinin alt boyutlarının tutum ölçeğini yordayıp yordamadığına bakılacak olup demografik değişkenlerin ise tutumları ne derece yordadığı da analiz işlemlerine eklenecektir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Tutum, Bİlişsel Esneklik, Farklılıkları Kabul

Kaynakça

Blackstone, A. M., (2003). Gender roles and society. *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments,*335-338.
Broverman ve ark. (1972). Sex-role stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues. 28*(2). doi: 10.1080/00913367.2019.1566103
Eisend,M., (2019). Gender roles. *Journal of Advertising. 0,*1-9.
Galambos, N.L., Almeida, D.M., Petersen, A.C. (2016). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: exploring gender intensification. *Child Development,* 61(6), 1905-1914.
Oesterle,S., Hawkins, D.J., Hill, K.G., Bailey, J. (2010). Men's and women's pathways to adulthood and their adolescent precursors. *Journal of Marriage and Family*, *72*(5), 1436-1453, doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00775.x.
Press,S. (n.d.). *Gender Roles and Equality*. https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/2020-01/Salem%20Press%2C%20Gender%20Roles%20%26%20Equality%20%282011%29.pdf
Sapmaz, F., Doğan, T. (2013). Bilissel esnekliğin değerlendirilmesi: bilissel esneklik envanteri türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *46*(1), 143-161.
Sumerau,J.E., Grollman, E.A., Cragun,R.T. (2017). "Oh my god, i sound like a horrible person": generic processes in the conditional acceptance of sexual and gender diversity. *Symbolic Interaction, 41*(1), 62-82, doi: 10.1002/SYMB.326
Zeyneloğlu,S. (2007). Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. Hacettepe Üniversitesi.
Deniz, L., Tutgun-Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 11*(18), doi: 10.26466/opus.557240.

6-11 Yaş Arası Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Duygusal Erişilebilirlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nursel Karacık — Kocaeli Üniversitesi

O. Nejat Akfırat — Kocaeli Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Duygular, insanın varlığınıın ayrılmaz bir parçasıdır ve bu yönüyle çok eski çağlardan bu yana her zaman insanı meraklandıran bir unsur olmuştur.Tarihsel süreçte duyguları açıklamada çeşitli görüşler öne sürülmüş olsa da en genel anlamda duygular insan yaşamında önemli işlevlere sahiptir. Duygular uyuma yöneliktir , bireyin kendini ifadesinin bir yoludur ve bireyi belirli bir yönde davranmaya motive eder. (Goleman , 2018). Olumlu duygular kişiyi başarılı eylemler için hazırlarken , olumsuz duygular bireyi tehlike halinden korumaya yöneliktir. Yani duygular doğası itibariyle olumlu ve olumsuz olabilirler. Bireylerin psikolojik iyi oluş halleri ile duyguları arasında önemli bir ilişki vardır.(Berking ve Whitley , 2014) Bu sebeple her bireyin hayat boyu süren gelişimsel görevlerinden birisi duygu düzenlemeyi öğrenebilmesidir. Duygu düzenleme en genel tanımıyla , bireyin duygularını fark edebilmesi , varlığını kabullenmesi , duyguları yorumlayabilmesi ve bu duyguların varlığına rağmen yaşamdaki işlevselliğine devam edebilme kapasitesidir.

Aile , bireyin kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını keşfettiği ilk yerdir. (Kelek , 2020). Bu nedenledir ki duygu düzenleme ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında ailenin rolüne yapılan atıflar dikkat çekmektedir. Duygusal erişilebilirlik kavramı ," bireyin öteki kişinin duygularını okuyabilmesi ve buna uygun yanıtlar verebilmesini içeren duygu temelli bir ilişki ve diyalog halinde olma durumu" olarak tanımlanabilir.(Easterbrooks ve ark, 2000). En temel düzeyde duygusal erişilebilir ebeveynlik ; ebeveynin bir çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamasının ötesinde , çocuklarının duygu dünyalarında da varlık gösterebilmeleri demektir.(Kelek , 2020). Bu yönüyle bakıldığında çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde ebeveynin duygusal erişilebilirlik düzeylerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı da , 6-11 yaş arası çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal erişilebillirlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem

1. Araştırmanın Modeli / Yöntemi

Bu araştırmanın modeli iki değişken arasında ilişki olup olmadığını ortaya koyan ilişkisel tarama desenidir. İlişkisel tarama deseni , iki ya da daha fazla sayıda değişkenin arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla kullanılır (Heppner , 2008) . İlişkisel desende bir değişkenin artması ya da azalması durumunda diğer değişkende meydana gelen değişim arasındaki ilişki betimlenir. Bu araştırmada 6-11 yaş arası çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin duygusal erişilebilirlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi esas alınmıştır.

2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında farklı okullarda öğrenim görmekte olan 6-11 yaş arası çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise Kocaeli İli İzmit ilçesinde araştırmaya katılmayı kabul eden , 2021-2022 eğitim öğretim yılında farklı ilkokullarda öğrenim görmekte olan 6-11 yaş arası çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmanın amacı bağlamında “Kişisel Bilgi Formu” , “Duygu Ayarlama Ölçeği ve “Ebeveynin Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği” kullanılacaktır.

3. 1. Kişisel Bilgi Formu

6-11 yaş arası çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerin duygusal erişilebilirlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenlere ait verilerin toplanması amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu form , öğencilere ait yaş , cinsiyet , sınıf düzeyi , okudukları okul türü , gelir düzeyi , anne yaşı , baba yaşı , anne babanın mesleği , anne babanın eğitim düzeyi gibi değişkenleri içermektedir.

3. 2. Duygu Ayarlama Ölçeği

Duygu Ayarlama Ölçeği , ilköğretim çağındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla orijinal formu Shields, A., & Cicchetti, D. (1997) tarafından geliştirilmiş olup; bu araştırmada ölçeğin Emine Gül Kapçı, Runa İdil Uslu ,Ege Akgün ve Dilek Acer tarafından Türkçeye uyarlanmış formu kullanılacaktır. Ölçek "değişkenlik/uyumsuzluk" ve "duygu ayarlama" olmak üzere iki faktörden oluşmakta olup ; DAÖ'nün Cronbach Alfa katsayısı ile değerlendirilen iç tutarlılığı, .84 olarak bulunmuştur

3. 3. Ebeveynin Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği

Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği Lum ve Phares (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, çocuk ve ergenlerin hem anne hem de baba duygusal erişilebilirliğini ayrı ayrı ölçmek için hazırlanmış 15 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir yapı göstermektedir. Ölçeğin anne ve baba formundan alınan yüksek puanlar, ilgili formun ilişkili olduğu ebeveynin duygusal erişilebilirliğinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Gökçe (2013) tarafından yapılmıştır. Türkçe formun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı anne formu için .95, baba formu için .97 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alan yazınında duygu düzenleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ebeveynin rolüne atıfta bulunan araştırmalar görülmektedir.. Bu araştırmanın çıkış noktası da ,çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal erişilebilirlik düzeyleri arasında bir ilişki olduğunun düşünülmesidir ve araştırma sonucunda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında duygu düzenleme becerileri ve ebeveynin duygusal erişilebilirlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenecek olup (yaş , cinsiyet , ebeveynin yaşı, ebeveynin eğitim düzeyi ...) araştırma bu değişkenler açısından da anlamlı bir bulguya ulaşmayı hedeflemektedir. Araştırma sonuçlarının alandaki uzmanlara ışık tutması ve ulaşılan sonuçlar dahilinde yapılacak çalışmalara bir rehber niteliği taşıması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ebeveynin duygusal erişilebilirliği , duygu düzenleme

Kaynakça

Berking, M., & Whitley , B.(2014). *Affect Regulation Training*. New York : Springer

Easterbrooks, M., Biesecker, G., & Lyons-Ruth, K. (2000). Infacy predictors of emotional availability in middle childhood: The roles of attachment security and maternal depressive symptomatology. Attachment & Human Development , 2(2), 170-187.

Heppner , P. P. (2008). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri* . (Çev. Ed. Diğdem Müge Siyez). İstanbul : Mentis Yayıncılık

Goleman , D.(2018). *Duygusal zeka.* (Çev. B. Seçkin Yüksel , O. Deniztekin). İstanbul : Varlık Yayınları

Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü.* Ankara Üniversitesi, Ankara.

Greenberg, L. S. (2018) *Duygu odaklı terapi : danışanlara duygu koçluğu yapmak.* (Çev. Ed. Seher Balcı Çelik). Ankara : Nobel Yayıncılık.

Gül Kapçı, E., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *16*(1), 13-20.

Kelek, Ş. (2020). *Duygu Düzenlemenin Yordayıcıları: Üst Duygu, Duygudurum ve Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi , Ankara.

Pandemi Döneminde Mülteci Öğrenciler: Suriyeli Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yaşadıkları Sorunların Nitel Olarak İncelenmesi

Sevilay Taşcı — Bartın Üniversitesi

Ayşegül Talay — Bartın Üniversitesi

Emel Genc — Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2020 Mart ayı ile Covid hastalığı pandemi olarak ilan edilmiş ve dünya çapında etkili olmuştur. Ülkelerin çoğunluğunda sokağa çıkmada kısıtlamalar getirilmiştir. Sokağa çıkma kısıtlamaları insanların iş, eğitim ve sosyal alanlarını çok büyük ölçüde etkilemiştir. Uzaktan eğitimle ilgili birer tecrübeleri bulunmadığı halde pek çok öğrenci uzaktan eğitimle derslerine devam etmiştir. Pandemi döneminde yaşanan sorunlardan ve kısıtlamalardan ötürü kullanılan uzaktan eğitim eğitimle ilgili teknolojilerin kullanımı için imkan sağlamıştır ve de öğrenen kişinin öğrendiğinden mesul olduğu eğitim türüdür (Kaya, 2002). Eğitim teknolojileri uzaktan eğitim döneminde her ne kadar öğrenen kişilerin eşit şartlara ulaşması, fırsat eşitliği, mekan ve zamanda var olan sınırlılıkların ortadan kalkması, avantajlı olmayan kişilerin eğitime daha kolay ulaşabilmesi gibi pek çok imkan sağlasa da sosyoekonomik olanakları farklı olan ve bu nedenle eğitim teknolojilerine ulaşmada sorun yaşayan kişiler için problem oluşturmuştur (Sarı ve Nayır, 2020). Ülkemize göç eden mülteci öğrenciler de bu durumdan en çok etkilenen dezavantajlı gruplar arasında olmuştur.

Suriye' de 2011 yılında ortaya çıkan iç savaş nedeniyle pek çok insan yaşadıkları bölgeleri terk edip güvenli ülkelere göç etmek zorunda kalmışlardır. Coğrafi konumu nedeniyle en çok göç alan ülkelerden birisi de Türkiye'dir. Göç idaresi başkanlığının (2022) verilerine göre Türkiye'de 3 milyondan fazla Suriyeli göçmen bulunmaktadır. Bu sayısının yaklaşık 2 milyonunu ise 0-18 yaş arası çocuk ve gençler oluşturmaktadır. Hiç şüphesiz, Suriye'deki çocuk ve gençlerin ülkelerindeki savaş boyunca en çok kayıp yaşadıkları alan biri de eğitim olmuştur. Göç ettikten sonra da Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitimlerinde aksaklığın ortaya çıktığı rapor edilmiştir (Mülteci Derneği, 2020).

Daha önce yapılan çalışmalarda Suriyeli mülteci öğrenciler, anadillerinden farklı bir dilde ve kültürde eğitim almanın getirdiği sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Her ne kadar UNICEF ve EURASMUS destekli projeler ile, bu öğrencilerin eğitim hakkından yararlanmaları için çaba gösterilse de bu projelere mülteci öğrenciler tarafından katılımın ve ilginin az olduğu görülmüştür (Kılıç ve Özkor, 2019). Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatındaki devamlılığın en çok düşüş oranı lise döneminde yaşanmaktadır (Erdem, 2017). Dahası, pandemi sürecinin başlaması ile okulların kapanması, öğrencilerin öğrenmelerinin kesintiye uğraması uzaktan eğitim sürecini başlatmıştır. Öğrenciler öğrenme ve öğretme süreci içerisinde, öğrenmenin kesintiye uğraması, uzaktan eğitime adapte olma, sürdürme ve gelişim göstermede zorlanmalar, dersi değerlendirme ve ölçmede zorluklar, müfredatın yetersiz kalması gibi faktörler eğitimde eşitsizlik sağlamaktadır (Çelik ve Kardaş-İşler, 2020).

Pandemi sürecinin başlaması ile okulların kapanması, Türk öğrencileri gibi mülteci öğrencileri de etkilemiştir. Ancak mülteci öğrencilerinin ana dillerinin Arapça olması aile üyelerinin Türkçe bilmemesi, TV dilinin Türkçe olması, ailenin ekonomik durumunun yetersizlikleri evde televizyon, internet, bilgisayar/ tablet, gibi teknolojik araçlara maddi imkansızlıklar nedeni ile ulaşımlarının kısıtlı olması, ailede eğitim alan çocuk sayısının birden fazla olması, mülteci öğrencilerin akademik anlamda daha çok etkilenme ihtimalini artırmıştır (Çelik ve Kardaş-İşler, 2020). Bu nedenle bu çalışma, pandemi döneminde lise çağındaki Suriyeli Mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim süreci boyunca yaşadıkları deneyimleri araştırmayı ve ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Böylece, Suriyeli öğrencilerle çalışan eğitimcilere, yetkili kurum ve kuruluşlara mülteci öğrencilerin sorunları ve çözüm önerileri hakkında yararlanabilecekleri kaynak sunmak hedeflenmektedir.

Yöntem

A. Araştırma modeli: Bu çalışma, nitel bir yaklaşımla fenomenoloji deseni çerçevesinde tasarlanmıştır (Clark, 2009). Nitel araştırmanın amacı, katılımcıların yaşanmış hikayelerine erişerek bireylerin kişilerarası etkileşimlerini ve koşullarını araştırmak ve olgunun bütünsel bir anlayışını elde etmektir (Denzin ve Lincoln, 2000). Bu çalışma, katılımcıların kendi iç dünyalarında neler olduğunu, nasıl yansıttıklarını anlamayı hedeflediği için nitel yöntemlere başvurulmuştur. .

B. Katılımcılar: Araştırma İstanbul'da yaşayan Türkçe okuma-yazma bilen 14-18 yaş aralığındaki Suriyeli mülteci lise öğrencileri üzerinden yürütülmüştür. Amaçlı örneklem yöntemi ile 10 kişiye ulaşılmış, katılımcılardan 7'si çalışmaya katılmak için gönüllü olmuştur. Katılımcıların 5'i erkek ve 2'si kadın olup yaş ortalaması 15,4'tür. Katılımcılar, ortalama 6 yıldır Türkiye'de ikamet etmektedirler.

C. Veri Toplama Araçları:

C1. Demografik Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, sosyoekonomik durumları, kardeş sayıları, kaç yıldır Türkiye'de yaşadıkları, eğitim durumları, herhangi bir psikolojik ya da psikiyatrik tedavi alıp almadıkları vb. ile ilgili bilgi almak için bir demografik form hazırlanmıştır

C2. Yarı-yapılandırılmış Mülakat Soruları:

Görüşmenin amacı katılımcıların zengin, dokulu, birinci şahıs deneyimlerine bağlı anlam toplamaktır. Bu bağlamda çalışmada, yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce çalışmanın hedefleri belirtilip, katılımcılardan görüşmelerin ses kaydı ve ses kayıtlarının transkripsiyonu için kendilerinde ve velilerinden onam alınmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş, yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Katılımcılara pandemi döneminde yaşadıkları sıkıntılar ve eğitimlerinin nasıl etkilendiği ve bu sorunlarla nasıl baş ettiklerine dair sorular sorulmuştur**.**

D. Nitel Verilerin Analizi: Verilerin analizi tematik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analiz altı aşamadan olmuştur: (1) toplanan veriyi tanıma ve ilişki kurma, (2) başlangıç kodlarını üretme, (3) temaları araştırma, (4) temaları gözden geçirme, (5) temaları tanımlama ve (6) adlandırma ve raporlama. Yazılı hale getirilmiş metinlerin kodlanması 'satır-satır' kodlama yöntemiyle kodlandıktan sonra kodlar karşılaştırılarak zıtlıklarına ve benzerliklerine göre temaların isimlendirmeleri ve tanımlanması tekrarlayan bir süreç ile oluşturulmuştur (Squires ve Dorsen, 2018). Çalışma verilerinin güvenilirliği sağlamak amacıyla 'satır-satır' kodlama en az iki araştırmacı tarafından yapılmış, araştırma grubunun bütün üyeleri temalar üzerinde uzlaşana kadar karşılıklı görüş alışverişine devam edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonuçlarına göre, Suriyeli mülteci öğrencilerin pandemi döneminde en çok zorlandıkları alanlar: Eğitim, sosyal, sağlık ve teknoloji temaları altında toplanmıştır.

Eğitim: Suriyeli öğrenciler eğitimde dil sorunu yüzünden zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca derslerin online olması hem derse katılımlarını hem de öğretmenlerini anlamalarını zorlaştırmıştır. Bu durum, öğrencilerin derslere ve okula uyum sağlamalarını olumsuz olarak etkilemiştir. Eğitimde zorladıkları bir diğer konu ise öğretmenlerin tutumu olmuştur. Katılımcılar, online derslerde öğretmenlere ulaşamadıklarını, sordukları sorularının cevabını alamadıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal: Sosyal alanda karşılaştıkları zorluk ise arkadaşlarıyla görüşememeleri yalnızlık yaşamalarına sebep olmuştur. Benzer şekilde pandemi kısıtlamaları yüzünden akrabalarıyla da görüşmemeleri bu duygularını pekiştirmiştir.

Sağlık: Bu alanda yaşadıkları zorluklar genelde aile bireylerinin ve yakınlarının hastalanıp karantinaya girmesi veya hastaneye kaldırılması sonucu olmuştur. Hastalığın bulaş riski onları tedirgin edip, kaygılandırmıştır.

Teknoloji: Katılımcıların çoğunluğunun bilgisayarının olmaması, onların derse girmelerini etkilemiştir. Bu yüzden derse giremeyen ve yeterince ders hazırlığı yapamayan öğrencilerin derslerdeki konuları anlamadıkları ve istedikleri başarıyı elde edemedikleri ifade edilmiştir.

Öngörüldüğü gibi, pandemide çevrimiçi eğitime geçiş her öğrenciyi olduğu gibi mülteci öğrencileri de etkilemiştir. Maddi imkansızlıkların üstüne bir de dil problemi yaşamaları bu öğrencileri dezavantajlı konuma düşürmüştür. Eğitimcilerin, okul yöneticilerinin ve yasa koyucuların onların dezavantajlı durumunu göz önünde bulundurup, öğrenmeleri için uygun ortamı oluşturmaları hem başarıyı hem de sosyal uyumu getirebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, lise öğrencileri, pandemi dönemi, Suriyeli mülteciler, uzaktan eğitim.

Kaynakça

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Clarke, C. (2009). An Introduction to Interpretative Phenomenological Analysis: a Useful Approach for Occupational Therapy Research. *British Journal of Occupational Therapy*, 72(1), 37-39.

Çelik, S., ve Kardaş İşler, N., (2020). Leaerning experiences of Syrian refugee students during the outburst of covid-19 pandemic. Milli Eğitim, 49, 783-800.

Denzin, N. and Lincoln, Y. (2000) T*he Discipline and Practice of Qualitative Research.* In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., Handbook of Qualitative Research, Sage, Thousand Oaks, 1-32.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 26-42.

Erdoğan, M., Kavukçuer, Y. ve Çetinkaya, T. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli mültecilere yönelik medya algısı. *Özgürlük Araştırmaları Derneği*, 1(5), 1-25.

Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu. 18 Aralık 2020 tarihindehttp://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu.pdf adresinden erişildi.

Mülteciler Derneği Web Sitesi. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı. 18 Aralık 2020 tarihinde https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=CjwKCAiAoOz-BRBdEiwAyuvA64n-3yu5gKc-64LG17G8XCVZWUVAJwoMtyddVap_dW5Np5PrGaepfxoC35IQAvD_BwE adresinden erişildi.

Sarı, T.ve , Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335.

Unicef Araştırma Ofisi, 2015. http://www.unicef-irc.org/knowledge-pages/Migration-andchildren/. (Erişim Tarihi: 23.12.2020).

Üniversite Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirilen Akademik Akran Destek Programının Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği

Dilek Avcı

Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Akran danışmanlığı/rehberliği belirli ölçütlere göre seçilen akran danışmanların (akran rehberlerin) aldıkları eğitim ve süpervizyon ile akranlarına destek sunmasıdır (NAPP, 2001). 1960'lı yıllardan itibaren diğer öğretim kademelerinde olduğu gibi üniversitelerde de akran desteği/ danışmanlığı programları destekleyici programlar kapsamında öğrencilerin akademik sosyal ve psikolojik gelişimlerini desteklemek için etkin şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Downe, Altmann ve Nysetvold, 1986). Akran danışmanlığı programları farklı biçimlerde (örneğin, akran desteği, akran arabuluculuğu, akran eğitimi, akran lideri gibi) sunulmaktadır (Bratter ve Freeman, 1990). Akran danışmanlar /rehberler aldıkları eğitim ve süpervizyon yoluyla akranlarına farklı biçimlerde yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bunlar; a) dinlemek ve anlamak, b) arkadaşlık etmek ve destek olmak, c) karar verme ve problem çözme sürecinde destek olmak (decision making/ problem solving assistance) d) öğreticilik (tutoring) ve akademik yardım, e) akademik, mesleki ve sağlıkla ilgili konularda bilgilendirmek, f) oryantasyon, g) model olmak, h) arabuluculuk yapmak ve çatışma çözmek, i) gerektiğinde bir uzmana yönlendirmek'tir (Tindall, 1995).

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen Akademik akran rehberliği programı üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi'dir

Programın planlama aşaması şu süreçleri içermektedir;

1. **Akademik akran rehber adaylarının tespiti:** Akademik akran destek programı programa katılmak isteyen fakülte ve bölümlerce belirlenen derslerde ilgili dersi daha önce almış genel akademik ortalama, ders başarısı, kişilerarası iletişim becerileri faktörlerine bağlı ders sorumlusu öğretim elemanının gözlem ve değerlendirmelerine göre üst sınıf öğrencilerinden belirlenmektedir. Fakülte sorumluları tarafından belirlenen öğrenciler başvuru formunu doldurduktan sonra program yürütücüsü tarafından ön görüşmeye alımış ve öğrenciler belirlenmiştir.
2. **Akademik akran rehberlerin eğitilmesi:** Akademik akran danışmanlığı kapsamında ulusal ve uluslararası programlar incelenmiş ve akademik akranların eğitilmesine yönelik dört modülden oluşan bir eğitim programı oluşturulmuştur. Akranların eğitimi her bir modül 2 saat olmak üzere 8 saat olarak planlanmıştır. Programın eğitimi bir hafta sonu olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Programda yer alan modüller şu şekildedir;

Ders 1: Akademik akran rehberi (Academic Peer Tutor) olarak ne yapıyorum?

Ders 2: Akademik akran rehber olarak bilgi ve becerilerim

Ders 3: Bir rol model olarak akran rehber

Ders4: Etik Kurallar ve program değerlendirmesi

3. **Programın uygulama süreci:** Hacettepe Üniversitesi Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum da NAPP tarafından programın devamlılığı açısından ifade edilen yönetim desteği boyutunu oluşturmaktadır.

Programın uygulanması Aşaması:

Programın Hacettepe Üniversitesi her iki kampüsünde eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Program Güz döneminde online Bahar döneminde hibrit hibrit öğrenme şeklinde yapılandırılmıştır. Programın uygulanması aşamasında Hacettepe üniversitesi Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme Merkezinin akademik akran rehberliği takvimi üzerinden ders ilanları yapılarak program duyurusu ilgili fakülte öğrencilerine ilan edilmiştir. Programdan yararlanmak isteyen öğrenciler ilgili derse öğrenci numaralarını kullanarak rezervasyon yaptırarak derse katılım sağlamışlardır. Dersler her iki kampüste grup şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Programın Değerlendirme Aşaması:

Programın değerlendirme süreci iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Akademik akran rehberler ve akran desteği alan öğrencilerden program sürecinde değerlendirmeleri alınmıştır. Program sürecinde program yürütücüsü tarafından 2-3 hafta bir akran rehberlerle süpervizyona yönelik değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak; Uluslararası üniversitelerde yaygın şekilde uygulanan bu akran rehberliği programları ülkemizde yaygın olmamakla birlikte bazı üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülmektedir (Örneğin Boğaziçi Üniversitesi Akran Rehberliği Programı, Beykent Üniversitesi Akran Danışmanlığı Programı ve Koç Üniversitesi Akran Destek Programı). Hacettepe üniversitesi'nde ilk kez gerçekleştirilen Akademik Akran Destek Programının temel amacı da, öğrencilere akranlarından aldıkları eğitim yoluyla akademik destek sağlamaktır. Bu kapsamda ilk kez 2021-2022 güz döneminde pilot çalışmasının gerçekleştirildiği ve 2021- 2022 Bahar döneminde uygulamaya devam edilen program kapsamında akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere ihtiyaç duydukları ders ve konu kapsamında online biçimde akran rehberler aracılığıyla akademik destek sunulmuştur. Bu araştırmada da "Hacettepe Üniversitesi Akademik Akran Rehberliği programının etkililiği akran rehberler ve destek alan öğrenciler açısından nasıl değerlendirilmektedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Veriler nitel değerlendirme formları ile elde edilmiştir. Çalışmada üç farklı nitel değerlendirme formu kullanılmıştır. Uygulama sürecine ilişkin, akran rehberler ve destek alan öğrencilere yönelik ayrı ayrı değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bununla birlikte akran rehberlerin eğitimine yönelik program öncesi ve ve sonrası uygulanan değerlendirme formu uygulanmıştır. Değerlendirme formları ile elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumlanması, betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve yorumlama olmak üzere dört aşama izlenerek analizler gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda her bir değerlendirme sorularından elde edilen verilerden oluşturulan temalar ışığında betimsel analiz yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Akademik Akran Rehber Eğitimi öntest ve son teste ilişkin ön analiz Örnek temaları; Program hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmak, Programın profesyonel bir program olduğunu fark etmek,Programa üniversite tarafından önem verildiğini fark etmek,Etkili iletişim kurmayı öğrenmek, Programdaki etik kuralları öğrenmek.

2. Uygulama ve Derslere ilişkin akran rehber değerlendirmeleri ön analiz örnek temalar; Kendi kendine ders anlatıyormuş hissi, Akranlara yardım edebilmekten kaynaklı gurur, Tecrübeye bağlı rahatlık , Ders anlatmanın yorgunluk hissini azaltması.

3. **Uygulama sürecine ilişkin destek alan öğrencilerin değerlendirmeleri ön analiz örnek temalar;** Fazla soru çözmek ve tekrarın faydalı olması, Online program olmasına rağmen akıcı ders olması, Ücretsiz ekstra ders görmenin güzel olması.

Anahtar Kelimeler: Akran Rehberliği, Akademik Akran Destek Programı

Kaynakça

Aladağ, M. (2007). Akran danışmanlığı nedir? Ne değildir?. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 27(3), 139-155.

Aladağ, M., Tezer, E. (2007). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Akran Danışmanlığı Programı İçin İhtiyaç Taraması Çalışması. Ege Eğitim Dergisi, (8) 2, H. Yılmaz (Editör), 19–35.

Downe, A. G., Altman, H. A., ve Nysetvold, I. (1986). Peer counseling: More on an emerging strategy. The School Counselor, 355-364.

National Peer Helpers Association. (2002). Programmatic standards. 10 Nisan 2022 tarihinde http://www.peerprogramprofessionals.org'dan erişildi.

Tindall, J. A., ve Salmon-White, S. (1990). Peers helping peers: Program for the preadolescents. Leader Manual. Muncie, Indiana: Accelerated Development.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Examining Factors that Impact Latina's Women's Help-Seeking Behavior after Experiencing Interpersonal Violence

Isabel Quintero
Penn Universitesi

Zainab Akef
Penn State Universitesi

Senel Poyrazli
Penn State Universitesi

ÖZET

Problem Durumu

Interpersonal violence is a widespread, impactful, and detrimental public health issue that affects upwards of 10 million people in the United States of America (U.S.) every year (Black et al., 2011). The emotional and financial effects of interpersonal violence are long-lasting and have implications not only for individual victims, but for communities and societies as a whole. Broadly speaking, interpersonal violence (IPV) involves the intentional use of force or power perpetrated by one person onto another (Mercy et al., 2017). IPV may be physical, sexual, or psychological. Acts of interpersonal violence can be further divided into family and community violence; for the purposes of this study, the focus will be on family or partner violence, which is violence within the family or between intimate partners. According to the Center for Disease Control (CDC; 2015), 1 in 4 women and 1 in 7 men will experience physical violence by their intimate partner at some point during their lifetimes, and about 1 in 3 women and 1 in 6 men experience some form of sexual violence during their lifetimes. These statistics reflect the relevance and pertinence of IPV in the lives of those who have been directly victimized, as well as those of the families and communities who are impacted by the rippling effect of this violence.

Although interpersonal violence has largely been studied among Caucasian women, it does not discriminate based on ethnic or racial background; rather, IPV affects racial and ethnic minorities at staggering rates. In a Dallas, Texas study, police-reported IPV rates were 2 to 3 times higher among Black and Latina women compared to White women (Lipsky et al., 2009). Additionally, recent studies on health disparities reveal a bleak reality for the Latino population: In a national study of cohabiting couples, a higher incidence of IPV was noted among Latino couples (14%) in comparison to non-Latino White couples (6%), even after controlling for socioeconomic status. Latino individuals also reported a higher recurrence of IPV (58%) than both non-Latino Black (52%) and White (37%) couples (Caetano et al., 2005). Such a high prevalence of IPV within the Latino community necessitates an examination of these behaviors and the ways in which women seek help as a result of them.

The Latino population is one of the fastest-growing demographics in the U.S.; data from the U.S. Census Bureau (2010) show that Latino people accounted for more than half of the total population growth between 2000 and 2010. Currently, Latino people make up 16% of the U.S. population, and this number is expected to increase to 25% by the year 2050 (Cummings, Gonzalez-Guarda, & Sandoval, 2013). Despite these rising numbers, a brief review of current research on IPV in Latino communities yields sparse results, failing to match demand for this crucial resource. The disparity in IPV interventions for Latino individuals that have experienced victimization is shocking and detrimental, and only serves to justify the need for informed research that highlights the lived experiences of this population.

The goals of this research were to describe help-seeking behaviors and attitudes toward help-seeking in Latina women that have experienced interpersonal violence, identify the methods of help-seeking, and determine barriers and motivations related to help-seeking. In doing so, this research illuminated the lived experiences of these women and lend credence to the lives and experiences of marginalized individuals as a whole.

Yöntem

Sample & Sampling Procedures

Upon receiving the IRB/research ethics approval, participants were identified through the SONA system of a university campus located in the northeast U.S. To be eligible for participation, a person had to identify as a Latina woman, be 18 years of age or older, had been born and currently living in the U.S., and have experienced or were currently experiencing interpersonal violence. Interpersonal violence is defined as physical, sexual, or psychological violence that has been perpetrated onto them by a family member or partner. Participants self-identified whether they had experienced interpersonal violence or not. Immigrants were excluded due to the presence of systemic barriers to treatment that are

unique to immigrant identity. A total of four participants were recruited. All participants were undergraduate students at the same university and similar in age. Two participants indicated that they were of Puerto Rican heritage and the other two did not indicate.

Design Type

This research utilizes a descriptive design. Qualitative data were collected through semi-structured interviews. All semi-structured interviews were conducted online via Zoom.

Procedure

The measures used in the interviews included open-ended questions that were finalized prior to the start of the interviews. Participants were asked questions regarding their experiences with and attitudes toward help-seeking behavior, as well as the ways in which their identity impacted their ability to seek help. The interviewer used the initial set of questions as a guide, but also utilized follow-up questions in the event that more clarification was needed. After interviews were completed, participants engaged in a debriefing session and were informed of any IPV and mental health resources available to them should they need them.

Recordings of interviews were transcribed, and thematic coding was applied to the resulting text to identify and analyze themes that were present. Thematic analysis followed the six-step approach first proposed by Virginia Braun and Victoria Clarke (2012). First, transcribed text was read, and initial notes were taken in order to get familiarized with it. Next, text was entered into the software Dedoose and the software was used to code. Themes were then generated from these codes. These themes were reviewed, defined, and named, and finally, all data were summarized and written up in a results section. In this research, thematic coding took a deductive and latent approach.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Following the analysis of the data, four main themes emerged: (1) Culture and Gender Relations; (2) Non-Gender Related Cultural Expectations; (3) Barriers to Help-Seeking; and (4) Methods of Help-Seeking. The Culture and Gender Relations theme included the following sub-themes: Maternal Relationship, Gender Roles, Machismo, and Tolerance of Male Violence. The Non-Gender Related Cultural Expectations theme included the following sub-themes: Immigrant Culture, Cultural Expectations, Intergenerational Trauma, and Fear of Being Ungrateful. The Barriers to Help-Seeking theme included the following sub-themes: Communication, Stigma, Knowledge of Resources, Finances, Emotional Expression, and Language. Finally, the Methods of Help-Seeking theme included both Formal and Informal help-seeking.

The four interviews conducted allowed insight into participants' intimate experiences with the aftermath of interpersonal violence and revealed the numerous factors at play that prevented them from seeking help. Each theme serves to capture an aspect of participants' experience that contributed to or detracted from the help-seeking experience. By providing a platform for these women's lived experiences, this study highlights the discrepancy in services available to underserved populations and justifies a need for interventions to be better tailored to fit their needs.

Anahtar Kelimeler: college students, Latina women, interpersonal violence, help seeking

Kaynakça

Black, M. C., Basile, K. C., Breiding, M. J., Smith, S. G., Walters, M. L., Merrick, M. T., Chen, J., & Stevens, M. R. (2011). *The national intimate partner and sexual violence survey (NISVS): 2010 summary report.* Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention. https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/nisvs_report2010-a.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Caetano, R., Field, C. A., Ramisetty-Mikler, S., & McGrath, C. (2005). The 5-year course of intimate partner violence among White, Black, and Hispanic couples in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, *20*(9), 1039-1057. http://doi.org/10.1177/0886260505277783

Cummings, A. M., Gonzalez-Guarda, R. M., & Sandoval, M. F. (2013). Intimate partner violence among Hispanics: A review of the literature. *Journal of Family Violence*, *28*(2), 153–171. https://doi.org/10.1007/s10896-012-9478-5

Lipsky, S., Caetano, R., & Roy-Byrne, P. (2009). Racial and ethnic disparities in police-reported intimate partner violence and risk of hospitalization among women. *Women's health issues: Official publication of the Jacobs Institute of Women's Health*, *19*(2), 109–118. https://doi.org/10.1016/j.whi.2008.09.005

Mercy, J. A., Hillis, S. D., Butchart, A., Bellis, M. A., Ward, C. L., Fang, X., & Rosenberg, M. L. (2017). Interpersonal violence: Global impact and paths to prevention. In C. N. Mock, R. Nugent, O. Kobusingye, & K. R. Smith, *Injury prevention and environmental health* (pp. 71-96). World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0522-6

Smith, S. G., Zhang, X., Basile, K.C., Merrick, M.T., Wang, J., Kresnow, M., & Chen, J. (2018). *The national intimate partner and sexual violence survey (NISVS): 2015 data brief—updated release*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.

U.S. Census Bureau (2010). *The Hispanic population: 2010*. https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf

Risk and Protective Factors of Suicidal Ideation in the COVID-19 Pandemic

Valentina Morschbach
Pennsylvania State University

Christopher Whipple
Pennsylvania State University

ÖZET

Problem Durumu

Research suggests an increase in suicidal ideation during the COVID-19 pandemic throughout the globe with some exceptions. Specific groups at risk of suicidal ideation included disadvantaged groups, such as individuals identifying with minority group status. Younger and older aged individuals, as well as patients in psychiatric wards, and infected individuals were at greater risk of suicidal ideation. This systematic literature review aimed to identify specific risk and protective factors to understand how to curb the suicidal ideation increase in a global health crisis. This was investigated on a global scale including North American and Eurasian populations since the outbreak of COVID-19 in December of 2019.

Risk factors highlighted in the literature were age, gender, minority status, previous mental health history, hopelessness and loneliness, substance consumption, economic instability, household status and negative interpersonal relationships, and measures and infection of COVID-19.These risk factors were exacerbated or created during the COVID-19 pandemic, creating a unique environment for suicidal ideation to soar. Risk factors identified included identifying with a minority statys group. This was found by Xiaoming et al., who found that their studied Chinese participants had greater risk for suicidal ideation if they identified with the Tujia minority and if an individual was of an educational background of a junior or lower (2020). Thus, people that identify with a minority status are more susceptible to suicidal ideation duirng the COVID-19 pandemic.

Protective factors included positive interpersonal relationships, positive outlook on COVID-19 measures, spirituality, and resilience. Having positive relationships and making positive changes within a relationship was found to be protective, which aided people feeling more connected with their family and peers (Vrublevska et al., 2021). As well as, economic stability and higher socio-economic status aided in decreasing suicidal ideation during the COVID-19 pandemic (Tasnim et al., 2020). Moreover, the key protective factor was found to be resilience. This helped individuals build coping strategies and tolerance against adverse experiences, such as stressors from COVID-19, to decrease suicidal ideation and increase mental health (Hamm et al., 2021).

The implications of these findings suggest that policies and advocacy should be highlighted towards populations at higher risk, such as younger/older aged individuals, female, and individuals identifying with minority groups. More resources are needed to support individuals with a past history of mental health problems during the COVID-19 pandemic to reduce the risk of development of suicidal ideation. Finally, fostering peer, friend, and family relationships in times of crisis should be a priority.

The literature review identified that younger or older age, with the female gender, and with a minority status groups were at greater risk of suicidal ideation. These can be curbed to decrease suicidal ideation by fostering protective factors of positive relationships, positive perception of COVID-19, spirituality, and resilience.

Yöntem

A systematic literature review was performed. To identify the risk or protective factors I searched databases PsycINFO, PubMed and Google Scholar for relevant articles. Search terms used were “suicid*”, “suicidal ideation”, “suicide prevention” with a search format of AND with these keywords after “COVID-19”, “coronavirus”, “pandemic”, “risk factors”, “protective factors”. These keywords were used independently with one term of the first set of keywords, “AND,” and the next set. Articles written since December 2019, with an English abstract or translated abstract, peer-reviewed, and were empirical research were included. Articles that were not peer-reviewed, opinion pieces, reviews, meta-analyses and non-empirical articles were excluded.

Descriptive information was extracted from each selected article. This information included the main purpose of the research, sample characteristics, research design employed, and key findings. These findings were summarized in a table and reviewed to determine the impact of the COVID-19 pandemic on suicidal ideation risk and protective factors.These articles were then reviewed for validity, reliability, significance and accuracy of describing risk and protective factors in order to be considered included in the study.

(Note: I have more references than listed in the below box as I have already completed my review and I am happy to share these with you. Please let us know if you wish to see them)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

To help aid the understanding of how to decrease suicidal ideation for those who are at risk, this systematic literature review investigated literature focusing on risk and protective factors of suicidal ideation in the COVID-19 pandemic on a global scale. Many risk factors were identified including age, gender, identification with minority groups, previous mental health history, hopelessness and loneliness, substance consumption, economic instability, household status and interpersonal relationships, measures and infection with COVID-19. But also, a study performed in Bangladesh found a risk factor to be living in coastal areas or in the capital, Dhaka, as COVID-19 cases were higher in these regions (Mamun et al., 2021).

These risk factors can be curbed in various ways but most importantly by protective factors, which the literature identifies as positive relationships, positive perception of COVID-19 measures, spirituality, and resilience. A study done in France found mutual aid to be a defining protective factor for people uniting and decreasing suicidal ideation (Pelissier et al., 2021). The study performed in Italy, by Landi et al., found protective factors to be identified by one key factor: resilience (2021). Resilience is able to curb most risk factors and can aid in decreasing suicidal ideation.

Anahtar Kelimeler: Suicidal Ideation, COVID-19, Pandemic, Risk Factors, Protective Factors

Kaynakça

Hamm, M. E., Brown, P. J., Karp, J. F., Lenard, E., Cameron, F., Dawdani, A., Lavretsky, H., Miller, J. P., Mulsant, B. H., Pham, V. T., Reynolds, C. F., Roose, S. P., & Lenze, E. J. (2020). Experiences of American older adults with pre-existing depression during the beginnings of the COVID-19 pandemic: A multicity, mixed-methods study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry, 28*(9), 924-932. http://dx.doi.org/10.1016/j.jagp.2020.06.013Landi, G., Grossman-Giron, A., Bitan, D. T., Mikulincer, M., Grandi, S., & Tossani, E. (2021). Mental pain, psychological distress, and suicidal ideation during the COVID-19 emergency: The moderating role of tolerance for mental pain. *International Journal of Mental Health and Addiction.* http://dx.doi.org/10.1007/s11469-021-00646-4

Mamun, M. A., Sakib, N., Gozal, D., Bhuiyan, A. K. M. I., Hossain, S., Bodrud-Doza, M., Al Mamun, F., Hosen, I., Safiq, M. B., Abdullah, A. H., Sarker, M. A., Rayhan, I., Sikder, M. T., Muhit, M., Lin, C., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2021). The COVID-19 pandemic and serious psychological consequences in Bangladesh: A population-based nationwide study. *Journal of Affective Disorders, 279*, 462-472. http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.036

Papadopoulou, A., Efstathiou, V., Yotsidi, V., Pomini, V., Michopoulos, I., Markopoulou, E., Papadopoulou, M., Tsigkaropoulou, E., Kalemi, G., Tournikioti, K., Douzenis, A., & Gournellis, R. (2021). Suicidal ideation during COVID-19 lockdown in Greece: Prevalence in the community, risk and protective factors. *Psychiatry Research, 297*. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113713

Pelissier, C., Viale, M., Berthelot, P., Poizat, B., Massoubre, C., Tiffet, T., & Fontana, L. (2021). Factors Associated with Psychological Distress in French Medical Students during the COVID-19 Health Crisis: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(24), 12951. https://doi.org/10.3390/ijerph182412951

Sasaki, N., Kuroda, R., Tsuno, K., Imamura, K., & Kawakami, N. (2021). Increased suicidal ideation in the COVID-19 pandemic: An employee cohort in japan. *BJPsych Open*, *7*(6), E199. http://dx.doi.org/10.1192/bjo.2021.1035

Sueki, H., & Ueda, M. (2021). Short-term effect of the COVID-19 pandemic on suicidal ideation: A prospective cohort study. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention.* http://dx.doi.org/10.1027/0227-5910/a000797

Tasnim, R., Islam, M. S., Sujan, M. S. H., Sikder, M. T., & Potenza, M. N. (2020). Suicidal ideation among bangladeshi university students early during the COVID-19 pandemic: Prevalence estimates and correlates. *Children and Youth Services Review, 119*, 8. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105703

Vrublevska, J., Sibalova, A., Aleskere, I., Rezgale, B., Smirnova, D., Fountoulakis, K. N., & Rancans, E. (2021). Factors related to depression, distress, and self-reported changes in anxiety, depression, and suicidal thoughts during the COVID-19 state of emergency in Latvia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 614-623. http://dx.doi.org/10.1080/08039488.2021.1919200

Xiaoming, X., Ming, A., Su, H., Wo, W., Jianmei, C., Qi, Z., Hua, H., Xuemei, L., Lixia, W., Jun, C., Lei, S., Zhen, L., Lian, D., Jing, L., Handan, Y., Haitang, Q., Xiaoting, H., Xiaorong, C., Ran, C., ...Li, K. (2020). The psychological status of 8817 hospital workers during COVID-19 Epidemic: A cross-sectional study in Chongqing. *Journal of Affective Disorders, 276*, 555-561. http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.092

Uluslararası Öğrencilerin Uyum Problemleri ve Bu Problemlerle Baş Etme Stratejileri: Bir Durum Çalışması

Mesut Gönültaş — Ege Üniversitesi

Aykut Kul — Gaziantep Üniversitesi

Amal Al-Khatib — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünyadaki küreselleşme eğitim alanında da kendisini göstermekte ve bu alanda hızlı değişimler gerçekleşmektedir. Eğitim alanındaki bu değişim ve gelişmeler sonucu ülkeler arasında sıklıkla öğrenci alışverişi yaşanmaktadır. Öğrencilerin eğitim için yurtdışına çıkması yeni bir durum olmamakla beraber son yıllarda uluslararası öğrenci sayısında büyük bir artış görülmektedir. Yurtdışında yükseköğrenime devam eden uluslararası öğrenci sayısı, 1970'lerin sonlarından 2015'e kadarki sürede 0,8 milyondan 4,6 milyona yükselmiştir (Elemo ve Türküm, 2019). Bu artış Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısında da görülmektedir. Türkiye, son zamanlarda uluslararası öğrenciler tarafından farklı sebeplerden (eğitim, burs olanakları vb.) dolayı sıkça tercih edilen bir ülke haline gelmiştir (Cevher, 2016). Türkiye'de 2015 yılında yaklaşık 48 bin uluslararası öğrenci varken 2022'de bu sayının 200 bini aştığı görülmektedir (YÖK, 2022)..

Gerek dünya gerek Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sayısının artması, bu öğrencilerin yaşadıkları sorunların daha çok gündeme gelmesine neden olmuştur. Alanyazında uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; öğrencilerin kendi ülkelerini bırakıp yeni bir ülkeye gelmesinin çeşitli zorluklara neden olduğu, öğrencilerin geldikleri ülkeye alışma sürecinden geçtiği görülmektedir. Bu alışma sürecinde öğrenciler farklı problemlerle baş etmek durumunda kalmaktadır. Öğrenciliğin getirdiği eğitim sorunlarının yanında kültürel farklılıklar, aileyi özlemek, farklı bir ülkede bulunmak gibi problemler uluslararası öğrencilerin uyumunu zorlaştırabilmektedir (Ercan, 2012; Firang, 2020).

Uluslararası öğrenciler yeni bir kültüre geldiklerinde, karşılaştıkları bu uyum problemleri sonrası çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. Yeni bir ülkeye gelen öğrencilerin uyum süreci Gullahorn ve Gullahorn (1963) tarafından önce 'U Eğrisi' daha sonra genişletilerek 'W Eğrisi' olarak nitelendirilmiştir. Bu 'eğrilere' göre kişinin yabancı kültüre uyumunda ilk başta düşüş görülmekte daha sonra uyum artmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kullandıkları stratejiler ve kendilerini bazı konularda geliştirmeleri, uyum sürecinin zorluklarını atlatmalarında etkili olmaktadır. Uluslararası öğrencilerin zamanla dil konusunda kendini geliştirmesi, kültürleşme motivasyonunun olması, ülkede geçirdiği zamanın artması, alışmaya başlaması ve de her öğrencide farklılaşabilecek kendine özgü çözüm stratejileri bu uyum sürecinin başarılı olarak devam etmesinde önemli etkenlerdir. Öğrencilerin uyumla ilgili yaşadıkları zorlukları Credé ve Niehorster (2012), dört kategoriye ayırmaktadır: akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum. Alanyazında bakıldığında uluslararası öğrencilerin yaşadığı problemlerin iletişim sorunları, sosyal, akademik, kültürel ve duygusal problemler şeklinde benzer başlıklar altında toplandığı görülmektedir (Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017). Buradan hareketle mevcut araştırmada uluslararası öğrencilerin yaşadığı problemler iletişimsel, sosyo-kültürel, akademik ve duygusal sorunlar başlıkları altında incelenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin sorunlarına dikkat çeken, gittikleri ülkelerde yaşadıkları uyum problemlerini ortaya çıkarmaya yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Firang, 2020; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özkan Bardakçı ve Bardakçı, 2021). Fakat bu araştırmalarda çoğunlukla soruna dikkat çekmenin ötesine gidilmemekte ve öğrencilerin sorunlarla nasıl baş ettiklerine odaklanılmamaktadır. Bunun yanında, 2019 yılında başlayan ve neredeyse her alanda insanların yaşamını etkileyen Covid-19 pandemisinde uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlar ayrı bir önem kazanmaktadır. Bilindiği üzere Covid-19 pandemisi tüm dünyada ciddi fizyolojik ve psikolojik etkilere yol açmıştır (WHO, 2022). Uluslararası öğrencilerin de pandeminin olumsuz etkilerine maruz kalması kaçınılmazdır. Bu sebeplerden dolayı uluslararası öğrencilerin Covid-19 döneminde yaşadığı sorunları ve bu sorunlarla baş etme stratejilerini ortaya koymanın ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmada, Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinde karşılaştıkları uyum problemlerini ve bu problemlerle baş etme stratejilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadığı uyum problemleri ve bu problemlerle baş etme stratejileri hakkında görüşleri nelerdir?

1. Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin iletişim ile ilgili yaşadıkları problemler ve bu konudaki baş etme stratejileri nelerdir?

2. Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sosyo-kültürel problemler ve bu problemlerle baş etme stratejileri nelerdir?

3. Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin yaşadıkları akademik problemler ve bu problemlerle baş etme stratejileri nelerdir?

4. Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin duygusal problemleri ve bunlarla baş etme stratejileri nelerdir?

5. Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin Covid-19 pandemisi ile ilgili yaşadığı problemler ve bunlarla baş etme stratejileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışma, belirli bir içeriğin derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelendiği nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın verilerinin derinlik içinde betimlenmesi ve elde edilen sonuçlarda genelleme amacı taşınmaması, bu çalışmanın nitel araştırma yöntemi ile yürütülmesi kararında etkili olmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study), durum çalışması türlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde analiz birimi birey, kurum, okul ya da program olabilmektedir (Aytaçlı, 2012). Bu araştırma kapsamında da tek bir durum ele alındığı için bu desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada analiz birimi Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası altı öğrencidir.

Çalışma Grubu: Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören 6 kişilik uluslararası öğrenci grubu katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcı sayısını belirlemede toplanan verinin doyum noktasına ulaşmasına dikkat edilmiş ve veriler birbirini tekrar edinceye kadar görüşmelere devam edilmiştir.

Veri Toplama: Araştırmanın verileri, uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlarla baş etme stratejileri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Öncelikle araştırma konusu ile alakalı alanyazın taranarak görüşme formu oluşturulmuş, oluşturulan formla ön uygulama yapılarak yeterince veri elde edilemeyen sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun öğrencilerin sorun ve baş etme stratejilerini tespit etmede amaca uygunluğunu saptamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın önerileri doğrultusunda formda yeniden düzenleme yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra görüşme formu biçim olarak son hâlini almış ve açık uçlu yedi sorudan oluşan bu form katılımcılara uygulanmıştır.

Görüşmeler yabancı öğrencilerle gerçekleştirildiği için formda ifadelerin açık olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca Türkçe hazırlanan sorular için öğrenciler gerek duyduğunda İngilizce açıklama yapılmıştır. Bir diğer önemli konu olan katılımcı onayını almak adına öğrenciler ile yapılan görüşmelerden önce görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi verilmiş ve öğrencilerin izinleri alınmıştır. Araştırmacılar tarafından katılımcıların kişisel bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırma kapsamında kendi isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmelerin tamamı birinci yazar ile katılımcılar arasında, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi bireyle psikolojik danışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20-25 dakika arasında sürmüştür.

Veri Analizi: Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin uyum problemleri ve bu problemlerle baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. İÇalışmada öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşme verilerinin yazıya aktarılması işleminin ardından araştırmacılar tarafından ham veriler üzerinde ayrı ayrı kodlama yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak fikir birliği sağlanmıştır. Belirlenen kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuş ve yorumlama aşamasına geçilmiştir. Son olarak katılımcıların ifadeleri üzerinde hiçbir düzeltme yapılmadan direkt alıntılarla yorumlar desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda uluslararası öğrencilerin uyum sürecini zorlaştıran başlıca problemlerin iletişim sorunları ile pandemi döneminin olumsuz etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Pandemi dönemi kısıtlamaları öğrencilerin barınma sorunları, ekonomik ve akademik problemler yaşamasına yol açmıştır. Bunun yanında sosyo-kültürel farklılıkların yol açtığı sorunlar ile duygusal sorunlar öğrencilerin yaşadığı dikkat çeken diğer sorunlar olmuştur. Uluslararası öğrenciler iletişim problemlerinin çözümü için dil öğrenme, pandeminin olumsuz etkilerini azaltmak için kısıtlamalarına uyma yoluna gitmiştir. Sosyo-kültürel sorunlarla baş etmede arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve Türk kültürünü tanımaya çalışmak; akademik sorunlarla baş etmede ders çalışmaya daha çok vakit ayırmak ve eğitimlere katılmak; duygusal problemler ile baş etmede ise arkadaş edinmek ve aile ile konuşmak uluslararası öğrencilerin kullandığı stratejiler olmuştur.

Anahtar Kelimeler: uluslararası öğrenci, covid-19, sorunlar, baş etme

Kaynakça

Aslan, H., & Babirzade, K. (2020). Türkiye'de ve Avusturalya'da Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Yüksek Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 1-21. doi:10.7822/omuefd.783954

Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-9.

Calvo, D. M., Cairns, D., França, T., & Azevedo, L. F. (2021). 'There was no freedom to leave': Global South international students in Portugal during the COVID-19 Pandemic. Policy Futures in Education, 1-20. doi:10.1177/14782103211025428

Can, A., Poyrazlı, S., & Pillay, Y. (2021). Eleven Types of Adjustment Problems and Psychological Well-being among International Students. Eurasian Journal of Educational Research(91), 1-20. doi:10.14689/ejer.2021.91.1

Cevher, E. (2016). Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve memnuniyeti. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7*(22), 337-349.

Chen, W. (2020). International Students' Coping Strategies and Psychological Adaption during Early the COVID-19 Outbreak Period in China. Open Journal of Social Sciences(8), 29-40. doi:https://doi.org/10.4236/jss.2020.88003

Credé, M. & Niehorster, S. (2011). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev, 24,* 133–165.

Elemo, A. S., & Türküm, A. S. (2019). The effects of psychoeducational intervention on the adjustment, coping self-efficacy and psychological distress levels of international students in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations, 70,* 7-18.

Ercan, M. S. (2012). Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması. *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*.

Firang, D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. *International Social Work, 63*(6), 820-824. doi:10.1177/0020872820940030

Gullahorn, J. T. & Gullahorn, J. E. (1963). An Extension of the U-Curve Hypothesis. *Journal of Social Issues, 19*(3), 33-47. doi:https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x

Hari, A., Nardon, L., & Zhang, H. (2021). A transnational lens into international student experiences of the COVID-19 pandemic. Global Networks, 1-17. doi:10.1111/glob.12332

Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin SosyoKültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 26-39.

Musaoğlu, B. N. (2016). Türkiye'de Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Entegrasyon Süreci. Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 12-24.

Özkan Bardakçı, M., & Bardakçı, Ş. (2021). Covid-19 Döneminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* Covid-19 Özel Sayı Cilt 1, 69-86. doi:10.33417/tsh.985669

Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde Yabancı Uyruklu Ögrenci lerin Akademi k Başarı Düzeyleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Milli Eğitim(204), 88-113.

Topal, F., & Tauscher, S. (2020). Uluslararası Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi, 15*(1), 309-336. doi:10.17550/akademikincelemeler.624380

Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Problemleri ve Çözüm Önerileri (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi, 12*(1), 203-254.

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

World Health Organization (WHO) (2022). *Coronavirus Disease (COVID-2019) Press Briefings*. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/mediaresources/press-briefings (accessed 27 Jan 2022).

YÖK, (2022). *Yükseköğretim Kurulu* https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden alındı (Erişim 05.01.2022).

Okulöncesi Dönem Çocukların ve Anne Babalarının Davranışlarının İncelenmesi

Betül Gökçen Doğan

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun en küçük yapısını aile oluşturmaktadır. En basit tanımıyla aile anne, baba ve çocuktan oluşan sosyal bir birimdir (Özgüven, 2009). Aile içerisine bir çocuğun dahil olmasıyla kadın ve erkeğin rollerine yenisi eklenmektedir. Ana babalık adı verilen bu roller bir takım davranışları içermektedir. Kwon (2007), ana babaların çocuklarıyla ilgili olarak farklı durumlarda çocuklarına nasıl davrandıklarını ana babalık davranışı olarak ifade etmiştir. Ana babalık davranışları, doğrudan çocukların gelişim ve davranışına; dolaylı olarak da topluma katkıda bulunan önemli bir unsurdur (Maccoby ve Martin, 1993). Ana babalık davranışlarını çocukların birçok davranışını etkilediği gibi kendi içerisinde birçok etmenden de etkilenmektedir. Öyle ki, aynı anne babanın iki farklı çocuğuna farklı ana babalık davranışı sergilediği bilinmektedir (Pauli-Pott ve Beckmann, 2007). O halde, anne babaların davranışlarını etkileyen bir faktör çocuklardan kaynaklanan özellikler olabilir. Nitekim, ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik geliştirilen modellerde, çocuktan kaynaklanan özelliklerin ana babalık davranışlarını etkilediği vurgulanmıştır (Baydar, Akçinar ve İmer, 2017; Belsky, 1984; Abidin, 1992). Çocuktan kaynaklanan bu özelliklerden birinin mizaç özellikleri olduğu düşünülmektedir.

Mizaç, bireylerin yaşamış oldukları duyguların doğasını ifade etmektedir. Bunun içerisinde herhangi bir uyarılmaya karşı verilen tepki, uyarılmaya verilen yanıtlama hızı ve her defasında aynı tepkiyi verme gibi sıklıkla görülen ruh hali ya da duygusal dalgalanma durumu yer almaktadır. İfade edilen bu özellikler büyük ölçüde kalıtsaldır (Allport, 1937). Mizaç özelliklerinin biyolojik olarak geliştiğine, yaşamın erken dönemlerinde belirgin hale geldiğine ve çeşitli durumlarda, zaman içinde göreceli olarak durağan olduğuna inanılmaktadır (Bates, 1989; Buss ve Plomin, 1984; Rothbart, 1988; Thomas ve Chess, 1977). Mizaç; duyuşsal, motor, dikkat ve öz düzenleme gibi becerilerde bireylerin birbirinden farklı davranmasına yol açmaktadır (Rothbart ve Bates. 1998).

Mizaç, çocuğun başkaları tarafından nasıl algılandığı, onun kendisi dışındakileri nasıl algıladığı ve etrafına nasıl tepki verdiğini belirlemesi aracılığıyla ana baba-çocuk davranışını etkilemektedir (Rothbart, Ahadi ve Hershey, 1994). Alanyazında ana babalık davranışları ve çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişki sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak, Türkiye'de yapılan çalışmalarda ana babalık tutumlarını belirleyen ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu çalışmada ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik ölçme aracı kullanılacaktır. Ayrıca, bu çalışma ile mizaç türlerinin hangi ana babalık davranışlarını ne yönde etkilediği ortaya konulacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Turgut ve Baykul, 2015). Araştırma öncesi Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Etik Kurulu tarafından etik kurul izni başvurusu yapılmıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi dönemde çocukları olan ana babalardan veri seti elde edilecektir. Araştırma verilerinin elde edildiği katılımcıların belirlenmesinde, örnekleme yöntemleri arasında yer alan ve uygun örnekleme olarak adlandırılan örnekleme yönteminden yararlanılacaktır. Veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanacaktır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları;

a) Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan ve ana babaların yaşı, cinsiyeti, çocukların yaşı, cinsiyetinin yer aldığı soruları içeren formdur.

b) Ana Babalık Davranışları Ölçeği: Okulöncesi dönemde çocukları olan ana babaların ana babalık davranışlarını belirlemek için Doğan ve Yalçın (2021) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılacaktır. Ölçek, olumlu ve olumsuz ana babalık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan analizlerin yüksek

düzeyde uyum gösterdiği görülmüştü. İç tutarlık güvenirlik katsayısı olumlu ana babalık için .83, olumsuz ana babalık için ise .74 olarak tespit edilmiştir.

c) Çocuklarda Mizaç Ölçeği: Okulöncesi dönem çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için Doğan ve Yalçın (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı çocukların anne ya da babaları tarafından doldurulmaktadır. Tepkisellik, çekingenlik ve olumluluk olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeğin geçerlik çalışması için açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt geçerliği yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test tekrar test yöntemi uygulanmıştır. İç tutarlık katsayısı Tepkisellik alt boyutu için α= 0.81, Olumluluk alt boyutu için α= 0.79 ve Çekingenlik alt boyutu için α= 0.70 olarak bulunmuştur.

Yapılan bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde, parametrik istatistiksel tekniklerden Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon kullanılacaktır. Katılımcıların ana babalık davranışları ve çocukların mizaç özellikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği MANOVA; ana babalık davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısıyla ve mizaç özelliklerinin ana babalık davranışlarını yordayıp yordamadığı Basit Doğrusal Regresyon analizi ile test edilecektir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler toplanıyor olup analiz çalışmaları devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okullarda ve aile danışma merkezlerinde ana baba ve çocukların davranışlarının olumlu yönde olmasına yönelik çok sayıda psikolojik danışma hizmeti sunulmaktadır. Bu hizmetlerin büyük bir kısmında psikolojik danışmanlar anne ve babalarla çalışmaktadır. Araştırma sonuçları gösteriyor ki, hemen hemen her problemli davranışın temelinde anne ve babaların çocuklarına yönelik davranışı yatıyor. Yapılan bu araştırma kapsamında çocukların mizaç özelliklerinin ana babalık davranışlarını yordayıp yordamadığı, eğer yorduyorsa ne yönde hangi düzeyde olduğu bilgisi alanyazına katkı getirecektir. Çalışmadan elde edilecek bulgular okulöncesi dönemde hizmet veren psikolojik danışmalara, okulöncesi öğretmenlerine ve aile danışmanlarına ana babalarla çalışılırken onların davranışlarının çocuklarının doğuştan getirdiği bir takım özelliklerden etkilendiği bilgisi verilebilecek. Böylelikle anne ve babalar için davranışları daha anlamlı olacaktır. Bu alanda çalışanların ise ana babalık davranışlarını daha derinlemesine incelemesine olanak tanıyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ana babalık davranışları, Mizaç Özellikleri, Okulöncesi dönem çocukları olan ana babalar

Kaynakça

Özgüven, İ.E. (2009). Evlilik ve Aile Terapisi. 2. Baskı. Ankara: PDR Yayınları.

Pauli-Pott, U. & Beckmann, D. (2007). On the association of interparental conflict with developing behavioral inhibition and behavior problems in early childhood. *Journal of Family Psychology*, *21*(3), 529-532. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.529

Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. Journal of Clinical Child Psychology, 21, 407-412.doi: 10.1207/s15374424jccp2104_12

Allport, G.W. (1937). *Personality: Psychological interpretation.* New York: Holt.

Bates, J. E. (1989). Concepts and measure of temperament. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, &M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 3–16). Chichester, England: Wiley.

Baydar, N., Akçinar, B. ve İmer, N. (2017). Çevre, Sosyoekonomik Bağlam Ve Ana Babalık. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Editörler) Ana babalık: Kuram ve Araştırma. (81-127). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. Child Development, 55, 83-96. doi: 10.1037/0033-2909.114.3.413

Buss, A.H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Doğan, B. G. ve Yalçın, İ. (2021). Ana Babalık Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1942-1963. DOI: 10.17679/inuefd.91604

Doğan, B. G. & Yalçın, İ. (2022). Çocuklarda Mizaç Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (61), 367-389. Erişim Adresi https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/68192/918524

Kwon, J. Y. (2007). The relationship between parenting stress, parental intelligence, and child behavior problems in a study of Korean preschool mothers. *Early Child Development and Care*, *177*(5), 449-460. doi: 10.1080/03004430600852916

Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family:Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4.Socialization, personality, and social development (pp. 1-101). New York: Wiley.

Rothbart. M. K. (1988). Temperament and the development of inhibited approach. *Child Development, 59,* 1241-1250. doi: 10.2307/1130487

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408. doi: 10.1111/1467-8624.00355

Rothbart. M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.). *Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed.. Vol. 3, pp. 105-176). New York: J. Wiley.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, Publishers.

Turgut, F. M. Ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Pegem yayınları Ankara.

Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli'ne Dayalı Grup Süpervizyonunun Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Öz Yeterliklerine ve İçgörülerine Etkisi

Gamze Ülker Tümlü

Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ruh sağlığı elemanlarının eğitiminde "signature pedagogy" olarak betimlenen klinik süpervizyon (Bernard ve Goodyear, 2014; Luke ve Peters, 2020) süpervizyon alan kişilerin mesleki gelişimini önemli ölçüde desteklemektedir (Bernard ve Goodyear, 2014). Nitekim süpervizyon sürecinde süpervizyon alanların psikolojik danışma öz yeterliğinin (Atik ve Erkan Atik, 2019; Brashear, 2021; Brejcha, 2021; Chui vd., 2021; Hunter, 2021; Meydan ve Koçyiğit, 2019; Morrison ve Lent, 2018; Mullen vd., 2015; Park vd., 2019; Tan ve Chou, 2018; Ülker Tümlü, 2019) ve kişisel farkındalıklarını da içeren içgörülerinin arttığını (Aladağ, 2014; Brashear, 2021; Bradley vd., 2019; Ivers vd., 2017; Meydan ve Koçyiğit, 2019; Tan, 2019; Ülker-Tümlü, 2019) ortaya koyan çok çeşitli araştırma mevcuttur. Öte yandan süpervizyon alan kişilerin süpervizyon sürecinde psikolojik danışma öz yeterliği ve içgörü geliştirmelerine odaklı çalışmaların çoğunlukla bir süpervizyon modeli takip etmeden bağımsız araştırmalar olduğu ya da nitel bulgularla sınırlı olduğu görülmektedir. Diğer yandan bir süpervizyon modeli süpervizöre süpervizyon sürecini yürütmeye yönelik kavramsal ve sistematik bir yol haritası sunmakta (Bernard ve Goodyear, 2014; Campbell, 2006) ve süpervizyon alanlarda çok çeşitli değişimlere aracılık etmektedir (Milne vd., 2011). Bu bağlamda mevcut araştırmalar süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişideki değişimleri ortaya koyan zengin bulgular sunsa da bu değişimlerde süpervizyon modellerinin etkisini ortaya koyan ampirik çalışmalara ihtiyaç vardır (Milne vd., 2011; Watkins, 2011). Bu çalışma Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli'ne dayalı bir grup süpervizyonu sürecinde psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterliği ve içgörülerindeki değişime odaklanmaktadır.

Yöntem

Mevcut araştırmada kapsamında Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli'ne (ASM) dayalı grup süpervizyonunun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik ve içgörü düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 3 X 2 deney, karşılaştırma ve kontrol gruplu ön test son test modeline dayalı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını her bir grupta 6 kişi olmak üzere 18 dördüncü sınıf psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Araştırma kapsamında psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için Pamukçu ve Demir (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Psikolojik danışman adaylarının içgörü düzeyleri ise Akdoğan ve Türküm (2018) tarafından geliştirilen İçgörü Ölçeği ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler, karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA (Split Plot) testi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları ASM'ye dayalı grup süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının *Yardım Becerileri Öz-yeterliği*, *Oturum Yönetme Becerisi Öz-yeterliği, Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterlik* ve *İçgörü* düzeylerini anlamlı olarak arttırdığını göstermiştir. Sonuçlar herhangi bir süpervizyon modeline dayalı olmayan karşılaştırma grubunun psikolojik danışman adaylarının *Yardım Becerileri Öz-yeterliği* ve *Oturum Yönetme Becerisi Öz-yeterliği* düzeylerinde anlamlı bir değişim yarattığını ancak *Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterlik* ve *İçgörü* düzeyleri açısından değişim sağlamadığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar ASM'ye dayalı grup süpervizyonun karşılaştırma grubuna göre psikolojik danışman adaylarının *Oturum Yönetme Becerisi Öz-yeterliği, Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterlik* ve *İçgörü* düzeylerinde anlamlı bir farklılık sağladığını ancak *Yardım Becerileri Öz-yeterliği* açısından iki grup arasında anlamlı bir değişim olmadığını ortaya koymuştur. Ek olarak araştırma

sonuçlarına göre süpervizyon sürecinden geçmeyen grubun araştırma değişkenleri açısından anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları ASM'ye dayalı grup süpervizyonunun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterliği ve içgörü geliştirmeleri açısından işlevsel olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli, grup süpervizyonu, psikolojik danışma öz-yeterliği, içgörü

Kaynakça

Akdoğan, R., & Türküm, A. S. (2018). Insight scale for nonclinical university students: Validity and reliability analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 51*(4), 250–262. https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1413941

Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 428–475. https://doi.org/10.12984/eed.82217

Atik, G., & Erkan Atik, Z. (2019). Undergraduate counseling trainees' perceptions and experiences related to structured peer group supervision: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research, 82*(2019), 101–120. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/789023

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. Pearson.

Brashear, C. A. (2021). *The İmpact of creative online group supervision on counselors-in-training: A single-case research study* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Texas A&M University-Commerce.

Campbell, J. M. (2006). *Essentials of clinical supervision.* John Wiley & Sons.

Chui, H., Li, X., & Luk, S. (2021). Does peer relationship matter? A multilevel investigation of the effects of peer and supervisory relationships on group supervision outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, *68*(4), 457–466. https://doi.org/10.1037/cou0000553

Hunter, Q. (2021). Initial Investigation of a Reality Therapy Model of Clinical Supervision. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *43*(2), 207–226. https://doi.org/10.1007/s10447-021-09428-y

Ivers, N. N., Rogers, J. L., Borders, L. D., & Turner, A. (2017). Using interpersonal process recall in clinical supervision to enhance supervisees' multicultural awareness. *The Clinical Supervisor*, *36*(2), 282–303. https://doi.org/10.1080/07325223.2017.1320253

Luke, M., & Peters, H. C. (2020). Supervision as the signature pedagogy for counseling leadership. *Teaching and supervision in counseling*, *2*(2), 27–38 https://doi.org/10.7290/tsc020204

Meydan, B., & Koçyiğit, M. (2019). The supervisory relationship experiences of Turkish first-time and advanced supervisees. *Qualitative Research in Education*, *8*(1), 89–121. https://doi.org/10.17583/qre.2019.3942

Milne, D. L., Reiser, R. P., Cliffe, T., Breese, L., Boon, A., Raine, R., & Scarratt, P. (2011). A qualitative comparison of cognitive-behavioural and evidence-based clinical supervision. *The Cognitive Behaviour Therapist*, *4*(4), 152–166. https://doi.org/10.1017/S1754470X11000092

Morrison, M. A., & Lent, R. W. (2018). The working alliance, beliefs about the supervisor, and counseling self-efficacy: Applying the relational efficacy model to counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, *65*(4), 512–522. https://doi.org/10.1037/cou0000267

Mullen, M. R., Uwamahoro, O., Blount, A. W., & Lambie, G. W. (2015). Development of counseling students' self-efficacy during their preparation program. *The Professional Counselor*, *5*(1), 175–184. https ://doi.org/10.15241 /prm.5.1.175.

Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(40), 212–221. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200247

Park, E. H., Ha, G., Lee, S., Lee, Y. Y., & Lee, S. M. (2019). Relationship between the supervisory working alliance and outcomes: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, *97*(4), 437–446. https://doi.org/10.1002/jcad.12292

Tan, S. Y., & Chou, C. C. (2018). Supervision effects on self-efficacy, competency, and job involvement of school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *28*(1), 18–32. https://doi.org/10.1017/jgc.2017.19

Watkins Jr, C. E. (2011). Psychotherapy supervision since 1909: Some friendly observations about its first century. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *41*(2), 57–67. https://doi.org/10.1007/s10879-010-9152-2

Ülker Tümlü, G. (2019). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli'ne dayalı grup süpervizyonu sürecinin yapılandırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Bilinçli Farkındalık ve Mental İyi Oluş: İyimserlik ve Covid-19 Korkusunun Seri Aracılığı

Meltem Aslan Gördesli
İstanbul Medipol Üniversitesi

Dilaram Billur Celik Ornek
İstanbul Kent Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2019 yılı sonunda ortaya çıkarak 2020 yılında da tüm dünyayı etkilemeye devam eden COVID-19 pandemisi, başlangıçta yaşamı tehdit edecek kadar ciddi sağlık sorunları oluşturması nedeniyle büyük bir kaygı ortamı yaratmıştır. Hemen sonrasında ise gerek bu hastalıktan korunmak gerekse alınan tedbirler doğrultusunda günlük yaşantıyı, sosyal ve mesleki alanı yeniden düzenlemek gibi konulardaki belirsizlikler nedeniyle kaygı düzeyinin yükselmesine yol açmıştır. Bu duruma sürekli ve yoğun bilgi kirliliğine maruz kalma, uzun süreli önlemler ve sokağa çıkma yasakları nedeniyle alışkın olunan günlük işlevsellikten kopma, sosyal destek mekanizmasının mesafe tedbirleri nedeniyle yeterince kullanılamaması ve yeni normale uyum sürecinde yaşanan güçlükler eklendiğinde psikolojik sağlığın olumsuz etkilenmesi için uygun bir ortam oluştuğunu söylemek yanlış olmaz. Üstelik bu koşul belirli bir yaş grubunu, cinsiyeti veya belirli bir coğrafi bölgeyi değil, küresel anlamda her yaştan, kültürden ve cinsiyetten bireyleri etkileyen konumdadır. Çeşitli çalışmalar genel popülasyonda stres, anksiyete ve depresyon (Duan ve Zhu, 2020) belirtilerinin yanı sıra uyku bozukluklarında da önemli artış görüldüğünü ortaya koymuştur (Sher, 2020). Covid-19 pandemisi ile ilişkili olarak ortaya çıktığı düşünülen bu psikolojik belirtilerin varlığı, Covid 19'un insanların iyi oluşlarını da olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

Mental iyi oluş bireylerin yeteneklerinin farkına varması, amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürmesi, yaşadıkları topluma olumlu katkıda bulunması, diğerleri ile pozitif ilişkiler kurması, içsel huzur, kendisi ve başkaları için uygun sorumluluk alması olarak kavramsallaştırılmaktadır. Düşük mental iyi oluşun klinik anlamda bir tanıya kaynaklık etmese bile aile içi ilişkilerde bozulma, işte absenteizm ve düşük yaşam kalitesi ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Fox, 1999). Son yıllarda bilinçli farkındalık kavramının iyi oluş ile ilişkisinin sıklıkla araştırmalara konu olduğu da gözlenmektedir (Bajaj ve Pande, 2016; Gu vd., 2015). Temelde stres redaksiyonu amaçlı kullanılmakla birlikte, psikolojik sağlığı pek çok açıdan olumlu etkilediğine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Ghawadra vd., 2019; Kriakous vd., 2020). Bazı çalışmalar, COVID-19 pandemisinin özellikle kapanma sürecinde bireylerin iyi oluşlarının önemli ölçüde olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktadır (White ve Van Der Boor, 2020). Buna karşıt olarak bazı çalışmalar ise kapanma sürecinin her bireyde olumsuz yansımaları olmadığı, hatta beklenmedik olumlu çıktılar elde edilen bir süreç olarak değerlendirildiğine vurgu yapmaktadır (Röhr vd., 2020; Recchi vd., 2020). Bu sürecin bireyler tarafından farklı algılanmasının ve özellikle mental iyi oluşun olumlu etkilendiği bireylerde bunu sağlayan faktörlerin incelendiği araştırmalar, bilinçli farkındalık içeren düşünme biçimini düzenli uygulama alışkanlığı olan bireylerin mental iyi oluşu geliştirme anlamında fark yarattığını ortaya koymuştur (Götmann, 2021). Benzer şekilde iyimserliğin, kanser (Finck vd., 2018) ve kalp hastalıkları (Bedi ve Brown, 2005) gibi hayati tehlike oluşturan diğer hastalıklarda da bireyin ruh sağlığı üzerinde koruyucu etkilere sahip olduğu bilinmektedir.

Bu çalışmada alanyazın bulgularının ışığında koruyucu ve birbirini destekleyici faktörler olarak bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş ilişkisinde covid korkusu ve iyimserliğin aracı rolünün araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, örneklemi elverişli örnekleme yoluyla seçilmiş katılımcılardan oluşan, yapısal eşitlik modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemi 219 kadın (%61.7), 136 erkek (%38.3) olmak üzere toplam 355 Türk katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18-64 olup, yaş ortalaması 33.64 ve standart sapması 9.65'tir.

Araştırmanın verileri Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Brown ve Ryan, 2003), Yaşam Yönelimi Testi (Scheier ve Carver, 1995), COVID-19 Korkusu Ölçeği (Ahoru vd., 2020) ve Warwick Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (Tennant vd., 2007) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışmanın etik olarak uygunluğuna dair onayın alınmasının ardından veri tabanlı olarak ölçekler katılımcılarla paylaşılmış ve veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mahalanobis uzaklıkları belirlenmiş, normal dağılımın dışında kalan 60 data seti analiz dışı bırakılarak 295 katılımcıya ait veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin normallik, homojenlik ve uç değer analizleri yapılmış; değişkenler arası çoklu bağlantısallık SPSS 22.0 programı ile test edildikten sonra araştırmanın temel amacı doğrultusunda PROCESS Macro for SPSS (Model 6, Hayes 2018) kullanılarak yapısal model 10000 örneklem ve %95 güven aralığı temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aracılık analizlerinde a) doğrudan ilişkiler incelendiğinde bilinçli farkındalığın mental iyi oluş üzerinde pozitif doğrudan etkiye sahip olduğu gözlenmiş (B=.34, p<.001); aracı değişkenler modele eklendiğinde bu etkinin azalmış olsa da anlamlı olduğu gözlenmiştir (B=.13, p<.001). Ayrıca bilinçli farkındalık, iyimserliğin pozitif (B=.15, p<.001); COVID-19 korkusunun ise negatif (B=-.09, p<.001) yordayıcısıdır. b) Dolaylı ilişkiler incelendiğinde bilinçli farkındalığın, mental iyi oluşa iyimserlik (B= .18, 95% GA = [.12-.25]) ve COVID-19 korkusu (B=.02, 95% GA=[.01-.04] üzerinden dolaylı etkisi olduğu gözlenmiştir. c) Son olarak araştırmanın iyimserlik ve COVID-19 korkusunun bilinçli farkındalık ve mental iyi oluş arasındaki ilişkide seri aracılığı incelenmiş ve bu ilişkinin .01 düzeyinde olduğu görülmüştür (B= .02, 95% GA = [.01-.02]).

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, mental iyi oluş, iyimserlik, Covid-19 korkusu, aracılık

Kaynakça

Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. International Journal of Mental Health and Addiction, 27, 1–9. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8

Bajaj, B., & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 93,* 63–67.

Bedi, G. and Brown, S.L. (2005), Optimism, coping style and emotional well-being in cardiac patients, *British Journal of Health Psychology*, 10, 57-70. https://doi.org/10.1348/135910704X15266.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822.

Duan, L., Shao, X, Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19, *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029.

Finck, C., Barradas, S., Zenger, M., &Hinz, A. (2018). Quality of life in breast cancer patients: Associations with optimism and social support, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18,1, 27-34. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.11.002.

Ghawadra, S. F., Abdullah, K. L., Choo, W. Y., Phang, C. K. (2019). Mindfulness-based stress reduction for psychological distress among nurses: a systematic review. *Journal of Clinical Nursing. 28,* 3747-3758. https://doi.org/10.1111/jocn.14987

Götmann, B., (2021). Coping with COVID-19 – Longitudinal analysis of coping strategies and the role of trait mindfulness in mental well-being, *Personality and Individual Differences,* 175. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110695.

Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review. 49*:119. doi: 10.1016/j.cpr.2015.01.006

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regressionbased approach.* New York: Guilford Publications.

Kriakous, S.A.; Elliott, K.A.; Lamers, C.; Owen, R. (2020). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on the Psychological Functioning of Healthcare Professionals: A Systematic Review. *Mindfulness*.

Recchi, E., Ferragina, E., Helmeid, E., Pauly, S., Safi, M., Sauger, N. & Schradie, J. (2020). The "eye of the hurricane" paradox: an unexpected and unequal rise of well-being during the covid-19 lockdown in France, *Research in Social Stratification and Mobility*, 68. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100508.

Röhr, S., Reinibghaurs, U. &Riedel-Heller, S.G. (2020). Mental wellbeing in the German old age population largely unaltered during COVID-19 lockdown: results of a representative survey, *BMC Geriatr*, 20, 489. https://doi.org/10.1186/s12877-020-01889-x.

Sher L. (2020). COVID-19, anxiety, sleep disturbances and suicide. Sleep Medicine, 70, 124. https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.04.019.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes, 5*(1), 50-63. doi:10.1186/1477-7525-5-63

White, R., & Van Der Boor, C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic and initial period of lockdown on the mental health and well-being of adults in the UK, *BJPsych Open*, 6(5), 90. doi:10.1192/bjo.2020.79

Cinsel Eğitime İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Uygulamalarına Dair Görüşleri

Emine Sevginur Başaran — Kocaeli Üniversitesi

O. Nejat Akfırat — Kocaeli Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Cinsellik, yaşamın varoluşundan beri insan hayatında yerini almaktadır. Foucault(2012),modern dönemde cinselliğin baskılandığı ve bu baskının da yasaklamalar ve engellemelerle cinsel uyumsuzluklara neden olduğunu aktarmaktadır. Her yüzyılda cinselliğe bakış açısının değiştiği bilinmektedir. 19.y.y.'da çocuk masum ve cinselliği olmayan bir varlık olarak görülürken 20.y.y.'da eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve cinsel gelişime dair kuramların ortaya atılmasıyla eğitim verilebilecek bir alan haline gelmiş olmaktadır(Artan, Bencik, Çalışandemir,2008).

Dünya'da her yıl 15 milyondan fazla adölesanın gebe kaldığı ve bu gebeliklerin önemli bir kısmının tecavüz sonucu oluştuğu bilinmekte, 15-19 yaş ölümlerinde kürtaj ve düşüklerin etkisi görülmekte ve cinsellik yaşının her geçen gün daha fazla düştüğü okunmaktadır(Gürsoy,2017). Her yıl bir milyondan fazla gencin cinsel yolla bulaşan hastalıklara yakalandığı bilinmekte ve bu bağlamlarda cinsel sağlığın korunmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde(İsveç,Hollanda,Finlandiya) kapsamlı bir cinsellik eğitimin olduğu bilinmektedir.

Türkiye'de, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Türkiye Ergen Profili Araştırması'nda(2013) katılımcıların cinsellikle ilgili ilk bilgileri 11-12 yaşlarında yüzde yirmi dördünün annelerinden yüzde on dokuzunun arkadaşlarından aldıkları, yüzde kırk ikisinin ise kimseden bilgi almadıkları kaydedilmiştir. Ayrıca annelerin utanarak ve sadece çocuk sorduğunda soruları cevaplayıp kendilerini bu konuda eksik hissettiklerini ifade ettikleri bilinmektedir(Güçlü ve Özerk,2021). Bu yaş çocuklarının bilgi almadıkları durumlarda bu ihtiyaçlarını yanlış bilgilerle yahut pornografik içeriklerle giderebilecekleri riski var olmaktadır. Cinsellik, evlilik ve aile yaşamı, erişkin insan yaşamının önemli bileşenleri olduğuna göre, aslında okullar öğrencilerini cinsel alanda eğitmeye zorunludurlar(Sungur,1998). Bu tanımında cinselliğin yaşamın içinde olduğu ve insanları hayata hazırladığı düşünülen okulun, cinsel eğitimin verildiği yer olması gerektiği ifade edilirken aynı makalede Sungur(1998); bu konunun bakanlıkların, politikacıların ve hükümetin sorumluluğunda olduğu bilgisini vermektedir.

WHO(2017), cinsel eğitim tanımında cinselliğin bilişsel, sosyal, etkileşimli ve fiziksel yönlerini öğrenme anlamına geldiğini bildirilmektedir. Cinsellik eğitimi, çocuklukta başlayıp ergenlik ve yetişkinlik boyunca ilerlemektedir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından cinsel eğitim olarak tanımlanan kavram sağlık alanında cinsel sağlık eğitimi olarak tanımlanabilmektedir. Bunun yanında SEICUS(2004) kapsamlı okul temelli cinsellik eğitimi; çocukların aileleri, dini ve toplum grupları ve sağlık profesyonellerinden aldıkları cinsel eğitime tamamlayıcı olarak görülmektedir. Bu haliyle okul çağı çocuklarını kapsadığı düşünülmektedir.

Güçlü ve Özerk(2019) alan yazın taramasında, örgün eğitim kurumlarında cinsel sağlık eğitimine dair yapılan araştırmaların yüzde kırk dört oranında üniversitelilerle yapıldığı görülmektedir. İlköğretimle yapılan çalışmaların cinsel eğitim alanındaki çalışmaların yüzde on altısını kapsadığı fark edilmektedir. 2020 yılı itibariyle Türkiye nüfusunun seksen üç milyon civarı ve ilköğretim nüfusunun yirmi iki milyon civarı olduğu görüldüğünde, toplumun geleceği olan neredeyse dörtte birlik kesimi cinsellik bağlamında eğitmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır(Tüik,2021).

Cinsel eğitim bağlamında Dünya çapında yapılan en geniş çalışma olduğu düşünülen Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber, Birleşmiş Milletler'in eğitim ayağında olan UNESCO tarafından 2030 Eğitim Gündemi'ne öncülük için hazırlanmış olup Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin üçüncü hedef yedinci alt başlığında adölesan sağlığının desteklenmesi amacına yöneliktir. Bu hedeflere birçok ülke gibi Türkiye'nin de imza attığı bilinmektedir. UNESCO tarafından hazırlanan Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber Kapsamlı Cinsellik Eğitimini; cinselliğin bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal yönlerinin bir müfredat kapsamında yapılandırılmış olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi olarak tanımlamaktadır(UNESCO, 2018).

Türkiye'de yasal olarak zorunlu kapsamlı bir cinsellik eğitimi olmadığı bilinmekle birlikte güncel durumda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu dayanak gösterilerek cinsellik eğitiminin alt yapısının mevcut olduğu söylenebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı programları incelendiğinde rehberlik programı, kazanım anlamında, teknik rehberin cinsel eğitim kazanımlarını en çok karşılayan program olarak görülmektedir. Ayrıca sınıf kademeleri değerlendirildiğinde en fazla ilkokulda cinsel gelişimi destekleyecek kazanımlar bulunmaktadır. Bu bilgi, Türkiye Aile Planlama Vakfı öncülüğünde yürütülen 'Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Bağlamında Okulöncesinden Ortaöğretime Öğretim Programlarının Analizi Araştırması'nda temellendirilmektedir(TAPV,2022).

Bunun yanında okul rehberlik programı oluşturulurken cinsel eğitim alanında hedef koyma imkanın okul psikolojik danışmanlarına tanındığı bilinmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde Cinsel Eğitim'e dair okul psikolojik

danışmanlarının uygulamaları incelenmeye değer görülmektedir. Bu çalışmada, çocukların cinsel gelişiminde etkili olan cinsel eğitimin uygulanışına katkı sağlayabilen okul psikolojik danışmanlarının uygulamaları ve uygulamaya dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Cinsel Eğitime ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, durum çalışması deseni kullanılan bir nitel araştırmadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak online görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada Kocaeli'de görev yapmakta olan ilkokul psikolojik danışmanları evren olarak belirlenirken, evrene dair genellemeler yapmak yerine bütüncül bir resim elde etmek istenmektedir. Örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu veya zincir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formu pilot çalışması yapıldıktan sonra duyuruya çıkılmış ve ulaşılan kişilerin önerdikleri kişilerle örneklem genişlemiştir. Araştırma verilerinin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi planlanmaktadır(Yıldırım ve Şimşek,2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

'Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Bağlamında Okulöncesinden Ortaöğretime Öğretim Programlarının Analizi Araştırması'nda kapsamlı cinsellik eğitiminin içeriği sekiz kavram üzerinden aktarılmaktadır. Bu kavramlar; ilişkiler, değerler, haklar, kültür ve cinsellik, toplumsal cinsiyeti anlamak, şiddet ve şiddetten korunma, sağlık ve iyi olma becerileri, insan bedeni ve gelişim, cinsellik ve cinsel davranış, cinsel sağlık ve üreme sağlığı olarak sıralanmaktadır(Tapv,2022). Buna paralel olarak okul psikolojik danışmanlarının okulöncesi ve ilkokul hedeflerinde çocuklarda cinsel eğitim, çocuklarda ihmal ve istismardan korunma, iletişim becerileri, hak ve sorumluluklarını bilme, öz bakım, gelişim dönemi özellikleri gibi kapsamlı cinsellik eğitiminin kavramlarıyla örtüşebilecek hedefler bulunmaktadır. Bu çalışmada görüşme formu soruları üzerinden bu hedeflerin okul uygulamalarına nasıl yansıdığı ve uygulamada nelerle karşılaşıldığı ortaya koyulmak istenmektedir. Bu amaçla ;okul psikolojik danışmanlarının ilkokul rehberlik programında bulunan cinsel eğitimle ilişkili alanlara dair uygulamaları ,rehberlik programlarında bulunan, uygulamada kullandıkları etkinliklere ilişkin görüşleri, cinsel eğitime ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin uygulamalarına dair gözlemleri, cinsel eğitime ilişkin uygulamalarına dair öğrencilerden ve velilerden aldıkları dönütler ve cinsel eğitim uygulamalarına ilişkin nelere ihtiyaç duydukları sorularına cevap aranmaktadır. Kocaeli ilinde görev yapmakta olan on okul psikolojik danışmanı ile görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın diğer kademelere ve illere de genişletilmesi umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cinsel Eğitim, Cinsel Eğitim Uygulamaları, Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Kaynakça

Artan,İ.,Bencik,S.,Çalışandemir,F.(2008).Çocukların Cinsel Eğitimi:Geçmişten Günümüze Bir Bakış.*Eğitim Bilimleri*.33(150).15-27.

Esencan, T. Y., & Beji, N. K. (2015). Günümüze Değin Cinsellik Konusunda Yapılan Çalışmaların İrdelenmesi. *Kadın Sağlığı,* 301–310.

Esen,E ve Siyez,D.(2017). Cinsel Sağlık Eğitimi Programının 9. Sınıf Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Bilgi Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*32(3).560-580.

Foucault, M. (2012). *Cinselliğin tarihi* (K. Eksen,Çev).(2.Baskı) Ayrıntı Yayınları.

Gürsoy,E.(2017).Cinsel Sağlık Eğitimi.Turkiye Klinikleri J Obstet Womens Health Dis Nurs-Special Topics 2017;3(3):219-24.

Güçlü, A. ve Özerk, H. (2021). Türkiye'de 2000-2018 yılları arasında örgün eğitim kurumları kapsamında cinsel sağlık eğitimlerine ilişkin çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi. OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(39), 958-982. DOI: 10.26466/opus.922603

Öztürk,B. Ve Siyez,D.(2015). İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerine Yönelik Cinsel Eğitim Programının Etkililiğinin Düzenlenmesi.*Ege Eğitim Dergisi.*16(1).30-55.

Sigmund, F. (2012). *Cinsiyet üzerine* (A. Öneş,Çev). (16.Baskı).Say Yayınları.

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). Türkiye ergen profili araştırması 2013. https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/indirilebili r-yayinlar/68-turkiye-ergen-profili-arastirmasi-tepa-2013.pdf

Türkçe Sözlük. (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları.

UNESCO(2018).Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber. https://www.tapv.org.tr/wpcontent/uploads/CinselEgitimUzerineUluslararasiTeknikRehber.pdf

WHO (World Health Organization) (2017). HIV/AIDS. https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/hiv-aids, 10.12.2020.

Yıldırım,A. ve Şimşek,H.(2011).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*(p.103-118).Seçkin Yayıncılık.

Zupancic, A. (2018). *Cinselik nedir?* (B. Aksoy,Çev.). (p. 18). Metis Yayıncılık.

TAPV(2021).Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Bağlamında İlkokuldan Liseye Öğretim Programlarının Analizi. Yayımlanmamış Araştırma. https://www.tapv.org.tr/haberler/kasim-bulusmalari-2021-2/

https://ergengelisimi.org/kapsamli-cinsellik-egitimi/kapsamli-cinsellik-egitimi-neden-onemlidir/

Ergenlerde Öz-Kontrol ile Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Dilara Vuslat Erdem
Selçuk Üniversitesi

Zeynep Şimşir Gökalp
Selçuk Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin davranışlarını istediği gibi şekillendirmesinde en önemli faktörlerin içinde öz-kontrol mekanizması bulunmaktadır. Öz-kontrol, kişinin duygu- düşünce davranış üçlüsünü yönetebilme becerisidir (Nebioğlu, Konuk, Akbaba ve Eroğlu, 2012). Araştırmalar öz-kontrol düzeyi düşük olan insanlar davranışlarının sonucunu hesaplamadan hareket ederken yüksek öz-kontrole sahip bireyler ise davranışları sonucu ortaya çıkan durumu düşünerek kendini ve davranışlarını düzenleyebilme becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öz-kontrol, bireye davranışlarının sonuçlarını üstlenmesini sağlar. Yüksek öz-kontrol davranış yönetiminde başarılı sonuç verirken (Günlü, 2021), düşük öz-kontrol ise davranış sonunda olumsuz durumlara sebep olabilmektedir. Sıklıkla karşılaşılan olumsuz etkilerden biri de akıllı telefona ve sosyal medyaya olan bağımlılıktır (Sagar, 2021).

Sosyal medya, insanların düşüncelerini ve yaşantılarını çevresiyle paylaşmasını sağlayan platformlar grubudur (Vural ve Bat, 2010). Ortaya çıktığı yıllarda internet, yalnızca iletişim sağlamak için kullanılsa da kısa sürede dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye'de de yaygınlaşmıştır (Arısoy, 2009). Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2019 yılı verilerine göre Türkiye'de yaşayan 16-74 yaş aralığındaki vatandaşların internet kullanımı %75,3 e çıkmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Bu oran 2020 yılında %79'a, 2021 yılında %82,6'ya yükselmiştir (TÜİK, 2021). Son yıllarda sosyal medya kullanımının hızla artması bireylerin sosyal medyayı bilinçsiz kullanımına yol açmıştır. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığı (Yıldız ve Koçak, 2020) günümüzde önemli bir sorun haline gelmiştir (Aslan,2020). Günümüzde bütün yaş gruplarıyla birlikte özellikle ergenlik ve gençlik dönemindeki bireylerin sosyal medyaya olan ilgisi, sanal dünyada kendini ifade etme istekleri fark edilecek durumdadır (Canoğulları ve Güçray, 2014). Sosyal medyanın aşırı kullanılmasıyla durumun bağımlılığa dönüştüğü görülmektedir. Günümüzde ergenler teknoloji kullanım becerilerini çocukluk döneminde geliştirdiğinden sosyal medya kullanmaya daha yatkındır. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığı riski diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir (Aslan, 2020). Bireylerin iyilik hallerini olumsuz etkileyen sosyal medyanın aşırı kullanımı halk sağlığı sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbay, Kasal, Özdemir, Acımış ve Ergin, 2019). Sosyal medyanın uzun süre ve kontrolsüz kullanımı sonucu özgüven kaybı, depresyon, uyku problemleri gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Akbay vd., 2019). Bununla birlikte sürekli internet kullanan bireylerin büyük bir kısmında düşük benlik saygısı ve kaygı problemleri görülmektedir (Beard ve Wolf, 2001).

Batıgün ve Kılıç (2011)'ın internet kullanım amacı, internet bağımlılığı, kişilik özellikleri, psikolojik belirtiler ve öz-kontrol arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçladığı çalışmada öz-kontrol düzeyi ve internet bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuç öz-kontrol düzeyi azaldıkça internet bağımlılığının arttığını göstermektedir. Duyan, Gülden ve Gelbal (2012) yaptıkları araştırmada sosyal medya bağımlılığı, öz-kontrol ve genel erteleme davranışını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında genel erteleme davranışı ve sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz-kontrol ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmada ise öz-kontrol ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Purba, İstiana, Wahyuni, 2019; Ritonga, Mudjiran ve Kiram, 2018). Şimşir Gökalp, Sarısepetçi ve Yıldız Durak (2022) ergenler üzerinde yürüttükleri çalışmada düşük düzeyde öz-kontrolün ekran bağımlılığını arttırdığını ortaya koymuştur.

Özetle yapılan araştırmalar öz-kontrol ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Bu çalışmada ergenlerde öz-kontrol düzeyleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmiştir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerin öz-kontrol düzeyi sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ergenlerin öz-kontrol düzeyi sosyal medya bağımlılık düzeyini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Ergenlerin öz-kontrol düzeyleri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi test eden bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmalardaki amaç, iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle olan ilişkisini açığa çıkarmaktır. Değişkenler arasında ilişki bulunduğu takdirde ilişkinin yönünün ve derecesinin belirlenmesi de ilişkisel tarama modelini kapsamaktadır (Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ve ilçelerindeki ortaokul ve liselerde öğrenim gören 12-18 yaş aralığındaki 590 ergenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ergenlerin öz-kontrol düzeylerini belirlemek amacıyla Nebioğlu, Konuk, Akbaba ve Eroğlu (2012) tarafından geliştirilen "Kısa Öz-Kontrol Ölçeği" ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerini belirlemek amacıyla Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen "Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ve ilçelerinde öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencilerinden yaklaşık 1 ay içerisinde yüz yüze ve internet üzerinden (Google Forms aracılığıyla) toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce Selçuk Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır.

Veri analizi öncesinde uç değerler, eksik değerler, verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Ardından öz-kontrol ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkileri tespit etmek için parametrik testlerden olan Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öz-kontrolün sosyal medya bağımlılığını yordama gücünü tespit etmek için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Veriler üzerinde korelasyon ve regresyon analizi yapılmadan önce normallik dağılımı ile çarpıklık-basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda basıklık-çarpıklık değerlerinin ±1,5 aralığında olduğu ve normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılmasının kriteri ±1,5 aralığı olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1,50 arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedirler. Araştırma sonuçları incelendiğinde 12-18 yaş arasındaki öğrencilerin öz-kontrol düzeyi ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=-.53, p<.05). Sonuç yorumlandığında öz-kontrol düzeyi arttığında sosyal medya bağımlılığının azaldığı ortaya çıkmaktadır. Öz-kontrolün sosyal medya bağımlılığını yordayıp yormadığına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öz-kontrolün sosyal medya bağımlılığını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur (R=.538, =.289, F=239,122, p<.05). Öz-kontrolün sosyal medya bağımlılığının %28,9'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik dönemi, Öz-kontrol, Sosyal Medya Bağımlılığı

Kaynakça

Akbay, B., Kasal, H., Özdemir, C., Acımış, N. M., & Ergin, A. (2019). Bir tıp fakültesi 1. ve 3.sınıf öğrencilerinde sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu ve ilişkili faktörler. *Pamukkale Tıp Dergisi*, *13*(2), 291-302.

Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, *1*(1), 55-67.

Batıgün, A. D., & Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Turk Psikoloji Dergisi*, *26*(67), 1-10.

Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Cyber Psychology Behavior*, *4*(3), 377-383. https://doi.org/10.1089/109493101300210286

Canoğulları, Ö., & Güçray, S. S. (2014). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *26*(1), 42-57.

Duyan, V., Gülden, Ç., & Gelbal, S. (2012). Öz-Denetim Ölçeği-ÖDÖ: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *23*(1), 25–38.

Günlü, A. (2021). *Üniversite öğrencilerinde nomofobinin temel psikolojik ihtiyaçlar doyumu, öz kontrol ve duygu düzenleme değişkenleriyle modellenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayıncılık.

Nebioğlu, M., Konuk, N., Akbaba, S., & Eroğlu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the Turkish version of the Brief Self-Control Scale. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, *22*(4), 340-351.

Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler İçin Sosyal Medya Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Addicta: Türkiye Bağımlılıklar Dergisi, 6(3), 631-664.*

Purba, A. W. D., & Istiana, N. S. W. (2019, 17 December). *The Correlation Between Self-Control and Social Media Addiction (Instagram) In SMA Harapan 1 Medan*. In Proceedings of the 2nd International Conference of Science Education in Industrial Revolution (ICONSEIR 2019), North Sumatra, Indonesia.

Ritonga, R. S., & Kiram, Y. (2018, 12-14 November). *Contribution of self-control and social skills on the tendency social media addiction.* In International Conferences on Educational, Social Sciences and Technology, Padang, Indonesia.

Sagar, M. E. (2021). Predictive Role of Cognitive Flexibility and Self-Control on Social Media Addiction in University Students. *International Education Studies*, *14*(4), 1-10.

Şimşir-Gökalp, Z., Sarıtepeci, M., & Yıldız Durak, H. (2022). The relationship between self-control and procrastination among adolescents: The mediating role of multi screen addiction. *Current Psychology*. Advance Online Publication. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02472-2

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Allyn and Bacon.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2019. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2019-30574#:~:text=%C4%B0nternet%20kullanan%20bireylerin%20oran%C4%B1%20%75,kad%C4%B1nlarda%20%68%2C9%20oldu

Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2021. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437

Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, *5*(20), 3348-3382.

Yıldız, E., & Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *31*(3), 1102-1126.

Ergenlerin Gözünden Umut: Fenomenolojik Bir Araştırma

Mehmet Buğra Özhan — Atatürk Üniversitesi

Muhammet Karakış — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik danışma ve rehberlik alanına ilişkin güncel literatür incelendiğinde pozitif psikoloji yaklaşımını temel alan kuramsal ve uygulamalı araştırmaların sayısının dikkat çekici biçimde arttığı görülmektedir. Bu yönüyle oldukça güncel ve yaygın olarak kabul gören yönelimlerden birini ifade eden pozitif psikoloji bireylerin, grupların ve kurumların gelişimini ve en sağlıklı biçimde işlevde bulunmalarını destekleyen koşul ve süreçlerin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gable & Haidt, 2005). Bu noktada bu yaklaşım ile gerçek anlamda sağlıklı olma, psikolojik sorun ve patolojilerin olmamasından daha geniş kapsamlı bir fenomen olarak kavramsallaştırılmaktadır (Moneta, 2014). Bu açıdan bakıldığında pozitif psikoloji; mutluluk, iyimserlik, öznel iyi oluş ve kişisel gelişim gibi çok çeşitli konuları içeren bir çalışma alanıdır (Hefferon & Boniwell, 2011). Tüm bunlarla birlikte bireylerin en üst düzeyde işlevselliklerini desteklemek, son yıllarda büyük bir hızla gelişen pozitif psikoloji yöneliminin temel amaçları arasında yer almaktadır. Buradan hareketle pozitif psikoloji yöneliminde bireylerin en üst düzeyde işlevde bulunmasını destekleyen özelliklere açık bir vurgu yapılmaktadır. Günümüzde azim, cesaret, affetme, iyimserlik, mizah, otantiklik, hoşgörü gibi özellikler bu yönelimde vurgulanan önemli yapılardır (Işık, 2017). Bunların yanında pozitif psikoloji alanında üzerinde önemle durulan ve bireylerin iyi oluşları ile tam kapasitede işlevde bulunmalarında oldukça önemli rol oynayan faktörlerden birinin de umut olduğu ifade edilmektedir (Tarhan & Bacanlı, 2015). Umut en genel ifade ile bireylerin arzu edilen hedeflere ulaşma sürecinde alternatif yollar üretebilme, bu yolları harekete geçirme ve sürekli olarak kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Snyder, 2002). Bu yönü ile umut, yaşamda herhangi bir engel ya da zorlayıcı ile karşı karşıya kalındığında hedefe ulaşma yolunda kararlı olma, bilişsel kurulumları ayarlama, alternatif bir bakış açısı geliştirme ve zorluğun üstesinden gelinebileceğine yönelik olumlu beklentiler içinde olmayı içermektedir (Kardaş vd., 2019). Umut ile ilgili bu önermeler göz önüne alındığında umudun bireyleri olumsuz pek çok psiko-sosyal çıktıdan koruma ve dahası bireye ilişkin iyi oluş, motivasyon, psikolojik sağlamlık başta olmak üzere pek çok olumlu çıktıyı ise geliştirme noktasında işlevde bulunması beklenmektedir. Çeşitli araştırmalar, umudun iyi oluşu beslediğini (Lee & Gallagher, 2018) buna karşılık kaygı, depresyon, stres ve yalnızlık ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Arslan vd., 2018; Edwards, 2009; Otis vd., 2016). Bu yönüyle umudun artırılmasının özellikle okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bağlamında önemli bir hedef olduğu düşünülmektedir. Böylece özellikle ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin yaşadıkları çeşitli olumsuz duygu durumları, psiko-sosyal problem ve riskler ile baş etme noktasında kullanabilecekleri önemli bir faktörü geliştirmek mümkün olacaktır. Aynı zamanda umudu geliştirerek öğrencilerin tam kapasitede işlevde bulunmalarını, iyi oluş hallerini, yaşamdan aldıkları doyumu ve bir bütün olarak sağlıklı gelişimini desteklemek mümkün olabilecektir. Buradan hareketle bu araştırmada ergenlerin umut düzey ve deneyimleri konusunda bilgi edinebilmek amacıyla umut kavramını lise öğrencisi ergenlerin gözünden fenomenolojik olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların ergenler ile umut odaklı çalışma yapacak araştırmacılar için bir bilgi kaynağı niteliği taşıması beklenmektedir. Araştırmada yanıt aranan araştırma soruları aşağıda sırasıyla sunulmuştur;

1. Araştırmanın katılımcılarının umut kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
2. Araştırmanın katılımcılarının algı ve tanımlamalarına göre umutlarını en çok destekleyen faktörler nelerdir?
3. Araştırmanın katılımcılarının algı ve tanımlamalarına göre umutlarını en çok kıran faktörler nelerdir?
4. Araştırmanın katılımcıları umut düzeylerini genel olarak nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Umut kavramını lise öğrencisi ergenlerin gözünden fenomenolojik olarak incelemeyi temel amaç edinen bu araştırma nitel araştırma metodolojisine uygun olarak ve olgu bilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ortaöğretim kurumunda 9,10,11 ve 12. sınıfta öğrenim gören ergenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 39 erkek, 40 kız olmak üzere toplam 79 lise öğrencisi ergen yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bu ergenlerin yaşları 14 ile 19 arasında değişmekte olup,

katılımcıların yaş ortalaması ise 15.77'dir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda *(i)* yaş, *(ii)* cinsiyet, *(iii)* sınıf düzeyi, *(iv)* umut metaforları ve açıklaması, *(v)* yaşamda umudu en çok kıran faktörler ve açıklaması, *(vi)* yaşamda umudu en çok destekleyen faktörler ve açıklaması ve *(vii)* katılımcıların umut düzeylerini genel olarak nasıl değerlendirdikleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Araştırma verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda kategori ve temalar oluşturularak katılımcıların umut kavramına ilişkin görüşleri yapılandırılmış bir biçimde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları her bir araştırma problemi için ayrı ayrı yapılandırılmıştır. İlk olarak araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların umut kavramına ilişkin farklı metaforlar oluşturdukları görülmüştür. Araştırma katılımcılarının oluşturdukları ve frekansı en yüksek üç metaforun *(i)* hayal, *(ii)* çiçek ve *(iii)* su olduğu görülmüştür. Bununla beraber *ayak, nefes, yeni doğmuş bir canlı, ağacın tepesindeki meyve* ve *canavar* ise frekansı en düşük metaforlardır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların umutlarını en çok destekleyen faktörlerin ise *(i)* içsel kaynaklar ve *(ii)* dışsal kaynaklar olarak kavramsallaştırılabilecek iki ana kategoride toplandığı görülmüştür. Dahası araştırmanın katılımcılarının umutlarını en çok kıran faktörler; *(i)* yetersiz sosyal destek kaynakları, *(ii)* olumsuz duygusal deneyimler, *(iii)* olumsuz yaşantılar ve *(iv)* yaşamsal ihtiyaçların yoksunluğu olarak kavramsallaştırılan dört kategoride toplanmıştır. Son olarak araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların umut düzeylerini genel olarak ortalamanın üzerinde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen tüm bu bulgular alan yazında yer alan araştırma sonuçları ve kuramsal önermeler ışığında tartışılmış, araştırmacılara ve uygulamacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Umut, Pozitif Psikoloji, Ergenlik

Kaynakça

Arslan, C., Oral, T., & Karababa, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinin, kaygı, depresyon ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 101-110. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.6592

Edwards, L. M. (2009). Hope. In S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp.487-491). Willey-Blackwell.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, *9*(2), 103-110. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103

Gallagher, M. W. (2009). Well being. In S. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive* psychology (vol II, pp. 1030-1034). Wiley Blackwell.

Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications.* McGraw-Hill.

Işık, Ş. (Ed.). (2017). *Okulda pozitif psikoloji uygulamaları.* Pegem Akademi.

Kardaş, F., Cam, Z., Eşkisu, M., & Gelibolu, S. (2019). Gratitude, hope, optimism and life satisfaction as predictors of psychological well-being. *Eurasian Journal of Educational Research, 19*(82), 81-100. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/48089/608137

Lee, J. Y., & Gallagher, M. W. (2018). Hope and well-being. In S. Lopez (Ed.), *The Oxford handbook of hope* (pp. 287-298). Oxford University Press.

Moneta, G. B. (2014). *Positive psychology: A critical introduction.* Macmillan.

Otis, K. L., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2016). Origins of early adolescents' hope: Personality, parental attachment, and stressful life events. *Canadian Journal of School Psychology*, *31*(2), 102-121. https://doi.org/10.1177/0829573515626715

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, *13*(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. The *Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 1-14.

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Psikolojik Destek Sürecindeki Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Cem Tümlü

Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Her birey yaşamının bazı bölümlerinde çözemediği ya da çözülemez olduğunu düşünerek çaresizliğe kapıldığı olaylarla karşılaşmaktadır. Bu olaylara verilen düşünsel ve duygusal yanıtlar, bireyden bireye farklılık gösterebilse de yaşamlarının bu bölümlerinde bireylerin psikolojik zorlanmalarla karşılaştıkları ve olumsuz duyguları yoğun olarak hissettikleri söylenebilir. Bu noktada, bireylerin olumsuz olay ve duygularına daha yakından bakabilmelerine, yaşamlarında olup biteni gözlemleyebilmelerine ve kendilerini olumlu ve olumsuz yönleriyle bir bütün olarak kabul edebilmelerine fırsat sağlayan profesyonel psikolojik destek süreçleri önemli bir seçenek olarak ortaya çıkmaktadır. Çeşitli kuramsal yaklaşımlara göre farklılaşsa da temelde psikolojik destek süreçleri; bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama yolculuğunda farkındalığını arttırmayı hedefleyen, danışman ve danışanın karşılıklı güven ilişkisine dayalı olarak ilerlettiği, terapötik ilişkinin önemli olduğu ve danışanın ihtiyaçlarına odaklanan bir deneyim (Cormier ve Hackney, 2014) olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla psikolojik danışma süreçlerinde bireyin yaşamını değerlendirmede kullandığı duygu, düşünce ve davranışlarını içeren sahip olduğu kaynakları fark etmeleri ve bu farkındalıklarını hayatın akışında etkili bir şekilde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır (Egan, 2011). Bu amacın istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için psikolojik destek isteyen danışan kadar desteği sunan ruh sağlığı uzmanlarının da sorumluluğu vardır.

Psikolojik danışma süreçlerinde cinsel istismar, depresyon, travmatik yaşam olayları gibi sorunlardan erteleme davranışı, sosyal kaygı ve evlilik sorunlarına kadar çeşitli konularla karşılaşmak muhtemeldir. Bu noktada ilerlemenin sağlanabilmesi için ruh sağlığı uzmanlarının psikolojik danışma sürecine başlamadan önce spesifik sorun alanına ilişkin karşılaşabileceği ortak temalar hakkında fikir edinmesi önem taşımaktadır. Bir başka ifadeyle ruh sağlığı uzmanlarının karşılaşabilmesi muhtemel sorun alanlarına ilişkin bilgi edinmelerinin mesleki sorumlulukları olduğu söylenebilir. Spesifik sorun alanlarından birisi de özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşamlarıdır. Otizm, Down Sendromu, Serebral Palsi gibi özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin tanıyla karşılaştıktan sonra yaşamlarının bazı bölümlerinde ya da sürekli halde yoğun psikolojik zorluklar yaşadığı bilinmektedir (Montes ve Halterman, 2007). Dahası bu ebeveynlerin evlilik yaşamlarında sorunlarla yüzleştikleri (Hartley, DaWalt ve Schultz, 2017; Tümlü ve Akdoğan, 2019), sosyal hayattan kendilerini soyutladıkları, bireysel ihtiyaçlarını yok saydıkları (Dabrowska ve Pisula, 2010) ve geçmiş ile geleceğe ilişkin olumsuz duygularla sarılı bir yaşam sürdükleri (Tümlü, 2021) görülmektedir. Son yıllarda dünyada ve ülkemizde özel gereksinimli çocuk sayısında artış görüldüğü düşünüldüğünde ruh sağlığı uzmanlarının mesleki hayatları süresince bu ebeveynlerle karşılaşma olasılığı da artmaktadır. Ruh sağlığı uzmanlarının bu ebeveynlerle çalışmaya başlamadan önce özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynleri psikolojik danışma süreçlerine getiren amaçlarına ve bu süreçlerin sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi edinmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin danışma sürecinin başındaki olası kazanımlara ilişkin düşüncelerini ortaya koymak ve danışma sürecinin sonunda elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma, fenomenolojik desene dayalı nitel bir çalışmadır. Fenomenolojik desene dayalı çalışmalarda bireylerin deneyimlerinin derinlemesine keşfedilmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin bireyle psikolojik danışma süreçlerinin başlangıcında ve süreç sonunda elde ettikleri kazanımlarına ilişkin değişimi derinlemesine ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde çocuğu özel eğitim alan 15 ebeveyn oluşturmaktadır. Bu ebeveynlerle ortalama 12 oturum süren bireyle psikolojik danışma süreci yürütülmüştür. Bu süreçte 15 ebeveynle yürütülen toplam oturum sayısı 184'tür. Ebeveynlerden 12'si kadın 3'ü erkektir.

Bu çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamadaki veriler psikolojik destek amacıyla başvurmuş, çalışmaya katılmak isteyen gönüllü ebeveynlerle süreç öncesinde "psikolojik danışma sürecinden elde etmek istediklerinin neler

olduğu" na ilişkin; ikinci aşamadaki veriler ise psikolojik danışma oturumlarının sonlanmasıyla birlikte (ortalama üç ay sonra) ebeveynlerle "danışma süreci sonunda elde ettikleri kazanımların neler olduğu" na ilişkin düşünceleri yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yazıya dökülmüş ve temalaştırma sürecine geçilmiştir. Bu süreçte Creswell (2013)'in öne sürdüğü veri analizi aşamalarına dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına bakıldığında özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik destek sürecindeki kazanımlarına ilişkin görüşleri "yaşama farklı pencereden bakabilmek", "kendini kabul yolculuğu" ve "olumlu duygular edinmeye adım atma" ana temaları altında değerlendirilmiştir. Yaşama farklı pencereden bakabilmek ana teması; ebeveynlerin psikolojik destek sürecinin başında bu sürecin çocuklarına yardım edebileceği için katılma düşüncelerinden kendi ihtiyaçlarının farkına varabilmelerine doğru yolcukları, olumlu duygular edinmeye adım atma ana teması; zorlu yaşam koşullarına ve psikolojik zorlanmaların varlığına rağmen olumlu duygular edinebileceği deneyimleri deneme çabalarındaki artış, kendini kabul yolculuğu ana teması ise; ebeveynlerin özel durum sebebiyle kendini ve veya başkalarını suçlayıcı düşünceleri değiştirme çabalarını yansıtan görüşlerini ifade etmektedir. Bununla birlikte ana ve alt temalandırma süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireyle psikolojik danışma, Psikolojik destek süreci, Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler

Kaynakça

Cormier, H. & Hackney, H. (2014). Counseling Strategies and Interventions.USA: Pearson.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches. USA: Sage.

Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(3), 266–280.

Egan, G. (2011). Psikolojik Danışma Becerileri(Çev. Ö. Yüksel). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Hartley, S. L., DaWalt, L. S., and Schultz, H. M. (2017). Daily Couple Experiences and Parent Affect in Families of Children with Versus Without Autism. Journal of autism and developmental disorders, 47(6), 1645-1658.

Montes, G., & Halterman, J. S. (2007). Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: A population-based study. *Pediatrics, 119*(5), e1040–e1046.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: PegemA Akademi.

Tümlü, C. (2021). Kabul ve kararlılık terapisi'ne dayalı psiko-eğitim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocuk (3-6 yaş) anneleri ve babalarının psikolojik uyumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.

Tümlü, C., & Akdoğan, R. (2019). The dynamics of marital satisfaction of the parents of children with autism: A mixed method study. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 129–162.

Ergenlerde Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yöntemlerinin Üst Bilişleri Yordayıcılığı

Hilal Dağdevran Adıyaman Üniversitesi

Mehmet Ali Yıldız Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Üst bilişsel terapi (metakognitif yaklaşım), bilişin nasıl çalıştığını ve kendimiz ile çevremizdeki dünya hakkında sahip olduğumuz bilinçli deneyimleri nasıl ürettiğini anlamada üst bilişin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Wells, 2009). Genellikle düşünme hakkında düşünmek olarak görülen üst biliş yapısı, ilk olarak Flavell (1979) tarafından ortaya atılmıştır. Flavell (1985)'e göre üst biliş, bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve bilişi kontrol etmek için bu bilginin kullanılması anlamına gelmektedir. Üst biliş; ''üst bilişsel düzenleme'' ve ''üst bilişsel bilgi olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Flavell, 1979; Wells, 2000). Son zamanlarda yapılan araştırmalar ise üst bilişin üç temel bileşeni olduğunu göstermektedir. Bunlar üst bilişsel bilgi, üst bilişsel izleme ve üst bilişsel kontroldür (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Üst biliş, düşünmenin kendisinin kontrolü, değiştirilmesi ve yorumlanmasında yer alan psikolojik yapıları, bilgileri, olayları ve süreçleri ifade eder. Son zamanlardaki kuramlara göre üst biliş, psikolojik bozukluğun gelişmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir faktördür (Wells, 2000). Üst bilişsel bileşen uyumsuz tepki biçimlerini arttırabilir ve bu da psikolojik bozuklukların gelişimine ve kalıcılığına sebep olur. Üst bilişler, bireyi dikkati düzensizlikle uyumlu bilgilere odaklamaya, biliş ve eylemin temeli için uygun olmayan hedefler ve içsel ölçütler kullanmaya, yararsız endişe/ruminasyonla başa çıkma yöntemlerine girişmeye ve olumsuz değerlendirmeleri değiştirmede başarısız olan düşünce bastırma gibi baş etme yöntemlerini kullanmaya yönlendirir (Wells, 1997).

Baş etme, tehdit edici veya zararlı bir durumda, tehdidi ortadan kaldırmaya veya kişi üzerinde yaratabileceği olumsuz etkileri azaltmaya yönelik çabalardır (Contrada ve Baum, 2011). Lazarus ve Folkman (1984) ise baş etmeyi, "kişinin kaynaklarını zorladığı veya aştığı değerlendirilen belirli dış ve/veya iç talepleri yönetmeye yönelik bilişsel ve davranışsal çabalar" olarak tanımlamaktadır. Folkman ve Lazarus'a (1988) göre baş etme, sadece yaklaşma-kaçınma davranışı veya savunma süreçlerini değil, aynı zamanda geniş bir bilişsel ve davranışsal yelpazeyi içerir.

Baş etme ile ilgili önemli kavramlardan birisi ise duyguları düzenlemedir. Çok eski zamanlardan beri insanlar duygularını nasıl yönetеceklerini merak etmektedirler. Duygu düzenleme araştırmacıları, davranışsal veya zihinsel kontrol yoluyla olumsuz duygu deneyimini azaltmakla ilgilenmeye devam etmektedirler (Winter, 1995). Duygu düzenleme kavramı, çağdaş Batı biliminde, özellikle klinik ve gelişimsel psikolojinin alt disiplinleri de dahil olmak üzere psikoloji alanında merkezi bir yer edinmiştir (Cole vd. 2008). Araştırmacılar hala duygu düzenleme ile ilgili zorlukları psikopatolojinin merkezi olarak görmektedir. Duygu düzenleme, hem uyarlanabilir davranışları başlatmada, motive etmede ve düzenlemede hem de stresli olumsuz duygu düzeylerini ve uyumsuz davranışları önlemede kritik bir öneme sahiptir (Cicchetti vd.1995; Gross ve Munoz, 1995).

Bu bağlamda üst bilişler ile baş etme ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin anlaşılmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçları, ruh sağlığı alanında ergenlerle çalışan çocuk ve ergen psikiyatrı, psikolojik danışman ve klinik psikologlar gibi uzmanların yapacakları koruyucu, önleyici ve müdahale çalışmalarında yol gösterici olabilir. Bu çalışmanın amacı, ergenlerde, duygu düzenleme ile baş etme yöntemlerinin üst bilişleri yordayıcılığını incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel yönteme dayalı kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan Malatya Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Battalgazi Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 306'sı kız (%55,5) ve 245'i erkek (%44,5) olmak üzere toplam 551 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 13-18'dir ve yaş ortalaması

15,29, Ss, 1,32'dir. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri, Üst Biliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (Irak, 2012), Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (Duy ve Yıldız, 2014), Çocuk ve Ergenler İçin Başetme Ölçeği (Yıldız, 2017) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Malatya Battalgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilçede bulunan okullardan veri toplamak için gerekli izin alınmış ve gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Katılımcıların toplam cevaplama süreleri yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Araştırmada hatalı veriler analizden çıkarılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız gruplar için t testi, Pearson korelasyon analizi, tek yönlü ANOVA ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinde cinsiyet kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, IBM SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, üst biliş ile duygu düzenlemenin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı; baş etmenin alt boyutlarından problem çözme ve davranışsal kaçınma ile üst biliş arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Baş etmenin alt boyutlarından yardım arama ve davranışsal kaçınma ile üst biliş arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Üst biliş puanlarında cinsiyet açısından gruplar arasındaki farka bakıldığında kadınların puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hiyerarşik regresyonda birinci aşamada cinsiyetin üst bilişleri anlamlı düzeyde yordadığı (varyansa katkısı % 1.9), ikinci aşamada analize dahil edilen baş etme boyutlarından yardım arama, problem çözme ve davranışsal kaçınmanın üst bilişleri anlamlı düzeyde yordadığı (varyansa katkısı % 6.6), bilişsel kaçınmanın ise yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada modele, duygu düzenleme alt boyutları dahil edilmiştir ve içsel işlevsel duygu düzenleme ile içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin üst bilişleri anlamlı düzeyde yordadığı görülürken (varyansa katkısı % 15.3) dışsal işlevsel duygu düzenleme ile dışsal olmayan işlevsel duygu düzenleme ile baş etmenin alt boyutları, üst bilişleri anlamlı düzeyde yordamamıştır. Yordayıcılık önem sırasına bakıldığında, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin, içsel işlevsel duygu düzenlemeye göre üst bilişleri daha yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. Tüm değişkenlerin birlikte üst bilişteki varyansın % 23.8'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Duygu Düzenleme, Baş Etme, Üst Biliş

Kaynakça

Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 7*(01), 1-10.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Martin, S. E., & Hall, S. E. (2008). Emotion regulation and the early development of psychopathology. In M. Vandekerckhove, C. V. Scheve, S. Ismer, S. Jungand and S. Kronast (Eds), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 171-188). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Contrada, R. J., & Baum, A. (Eds.). (2011). *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health.* Springer Publishing Company.

Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition.* USA Sage Publications.

Duy, B. ve Yıldız, MA. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(41), 23-35.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychology, 34,* 906–911.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development,* Englewood Cliffs. NY:Prentice-Hall Inc.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(3), 466–475.

Irak M. (2012). Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompülsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1):47-54.

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer

Wells, A. (1997*). Cognitive Therapy Of Anxiety Disorders: A Practice Manual and Conceptual Guide*. Chichester, UK: Wiley.

Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Wiley.

Wells, A. (2009), *Metacognitive therapy for anxiety and depression*, (pp.2), New York: The Guilford Press

Winter 1995, Development and Psychopathology , Volume 7 , *Issue 1: Emotions in Developmental Psychopathology* , pp. 1 – 10

Yıldız, M. A. (2017). Çocuk ve ergenler için baş etme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* : 24 (2): 125-136.

Ergenlerin Anksiyete, Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Beyza Bulut — MEB

Adem Peker — Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürebilmeleri için çevreye uyum sağlama çabası içerisinde oldukları bilinmektedir. Bu süreç içerisinde karşılaşılan problemler bireyin kendisiyle ve çevresiyle olan uyumu üzerinde olumsuz yönde etki yaratmaktadır. Bu karşılaşılan problemlere örnek olarak sevilen birinin kaybı, ölümcül bir hastalığa yakalanma, doğal afetlere maruz kalma, iş kaybı ve başarısızlık verilebilmektedir (Oktan, 2008). Fiziksel sağlık kadar önem arz eden ruh sağlığının korunabilmesi için bu problemlerle etkin başa çıkma becerilerinin kazanılması önem arz etmektedir. Var olan bir risk durumuna rağmen kişinin yaşamda etkin olarak kalma becerisi psikolojik sağlamlık kavramının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Psikolojik sağlamlık kavramı bireyin stresle başa çıkma şeklini ve stresin zararlı etkilerine karşı kişinin dayanıklılık kapasitesine işaret etmektedir (Luthar ve Cicchetti, 2000). Psikolojik sağlamlık düzeyinin göstergesi olarak kişinin kendisi zorlayan koşullar ile karşı karşıya kaldığı zaman bu koşullar içerisinde yeterli ve etkin düzeyde başa çıkma becerilesine sahip olması ve bu zorlu koşulları bireysel gelişimi için işlevsel bir hale getirebilme çabasıyla anlaşılmaktadır (Turgut, 2015).

Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan kişiler incelendiği zaman anksiyete ve depresyon belirtilerinin daha az görüldüğü (Fredrickson, Tugade, Waugh ve Larkin, 2003) ve travmatik yaşam olaylarına dair düşüncelerinin daha iyimser düzeyde olduğu (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2007) görülmektedir. Araştırma bulguları psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan bireylerin sıklıkla uyum sorunlarıyla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır (Kim ve Im, 2014). Var olan araştırma bulguları ışığında psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin zorlu yaşam olaylarıyla karşı karşıya kaldığı zaman çevresine daha kolay uyum sağladıkları, stres ile etkin olarak başa çıkma stratejilerine sahip oldukları ve sosyal çevresiyle iletişiminin pozitif yönde olduğu söylenebilmektedir.

Yaşam dönemleri içerisinde ergenlik döneminin insan yaşamında farklı ve özel bir yeri olduğu bilinmektedir. Ergenlik dömeni içerisinde kişi bedensel, duygusal, sosyal, ahlaki ve zihinsel açıdan yoğun bir değişim ve gelişim yaşamaktadır (Sever, 2015). Ergenlik döneminde sosyal desteğin kişinin ruhsal gelişiminde yadsınamaz bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Sosyal destek bireyin ihtiyaç duyduğu takdirde çevresindeki kişilerin yardıma hazır olması ve her durumda bireyi desteklemesi anlamına gelmektedir (Sarason, Levine, Basham ve Sarosan, 1983). Luthar (2006) psikolojik sağlamlık düzeyinin artmasında özellikle çevresel faktörlerin yadsınamaz bir etkiye sahip olduğunu dile getirmektedir. Sever (2015) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinde sosyal destek eksikliğinin öğrencilerin derslerinde başarısızlığa, riskli davranışlar sergilemesini ve madde kullanımı gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olabileceği öne sürülmektedir. Olumsuz akran davranışana maruz kalan ergenlerin psikolojik problemlerle daha fazla karşı karşıya kaldığı bilinmektedir (Espalage, Low ve De La Rue, 2012).

Bireyin geleceğine, yaşamakta olduğu ana, maddi durumuna yakınlarının başlarına gelebilecek olası felaketlere ve yaşamın diğer yönlerine ilişkin sürekli tetikte olma, gerçekçi olmayan düşünceler yaratma olgusu anksiyete olarak tanımlanmaktadır (Gençtan, 2014). Pıçakçıefe (2010) ise anksiyeteyi somut ve anlaşılır bir neden olmamasına karşın, nedenlerinin doğrudan tespit edilemeyen yollardan belirlendiği korku ve kaygı türü olarak tanımlanmaktadır. Anksiyete yaşayan bireylerin düşünme, algılama ve öğrenme gibi kognitif becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği bilinmektedir (Kierkegaard, 2013). Anksiyete kavramına dair yapılan bu tanımlar incelendiği zaman psikolojik sağlamlık kavramıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Ergenlerin psikolojik sağlamlığını etkileyecek faktörlerin belirlenmesi hem ruh sağlığının korunması hem de bu konuda ne yapılması gerektiği konusunda bilgi edinmeyi sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışmada ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada belirlenmiş bir gruptan veri toplayarak grubun özelliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmakatdır. Bu nedenle bu araştırmada, genel tarama modellerinden kesit alma modeli kullanılmaktadır. Bu modelde, çok sayıda örnek üzerinde çalışma olanağı ve zorunluluğu bulunduğundan, kesit alma yoluyla elde edilen verilerin genellenebilirlik olasılığı daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Karasar, 2009). Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz küme örneklemi yöntemi ile belirlenmiştir. Seçkisiz küme örnekleme, evrendeki tüm elemanarın eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türü olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009). Seçkisiz küme örneklemi yöntemi ile belirlenmiş olan 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 480 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu, Smith ve diğ. (2008) tarafından geliştirilmiş Doğan (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış olan 6 madde ve tek boyuttan oluşan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği uygulanmıştır. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin bu araştıma kapsamındaki hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .68 olarak hesaplanmıştır. Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından bireylerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen Akın ve Çetin (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanan depresyon, anksiyete ve stres olmak üzere üç alt boyuttan ve 42 maddeden oluşan Depresyon, Anskiyete ve Stres Ölçeği kullanılmıştır. Depresyon, Anskiyete ve Stres ölçeğinin bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının .88 olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan bir diğer ölçme aracı ise Turner, Frankel ve Levin (1983) tarafından geliştirilen Duyan, Gelbal ve Var (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış olan iki faktörden ve 15 maddeden oluşan Sosyal İlişki Unsuru Ölçeği'dir. Sosyal İlişki Unsuru Ölçeği'nin bu araştırma için hesaplanmış olan arkadaş desteği için iç tutarlılık katsayısı .77, aile desteği için ise .85 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyet ve ders başarısına göre farklılıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi; sınıf ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ergenlerin psikolojik sağlamlık, anksiyete, aile ve arkadaş destek düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile hesaplanmıştır. Anksiyete ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiye aile ve arkadaş desteğinin aracı rolünün incelenmesi amacıyla da hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları öğrencilerin cinsiyetleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyinin kız öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarısı ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin akademik başarı düzeyleri orta düzeyde olan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler incelendiği zaman öğrencilerin okul türüne göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. İmam hatip lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesindeki öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç ise aile desteğinin, anksiyete ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği bulgusudur. Başka bir ifadeyle ergenlerin anskisyete ile psikolojik sağmalık düzeyleri arasındaki ilişki kısmi olarak aile desteği üzerinden gerçekleşmektedir. Aile desteğinde olduğu gibi arkadaş desteğinin de anksiyete ve psikolojik sağlamlık düzeyi arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu araştırma bulgusu ergenlerin anksiyete ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin kısmi olarak arkadaş desteği üzerinden gerçekleştiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik dönemi, psikolojik sağlamlık, sosyal destek, anksiyete.

Kaynakça

Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Depresyon anksiyete stres ölçeği (DASÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1), 241-268.

Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster. The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*, 671-682.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği"nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3* (1), 93-102

Duyan, V., Gelbal, S.& Var, E.Ç. (2013). Sosyal ilişki unsurları ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 159- 169.

Espelage, D., Low, S., & De La Rue, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during early adolescence. *Psychology of Violence, 2*(4), 313-3247.

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2002. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 365-376.

Gençtan, E. (2014). İnsan olmak. İstanbul: Metis Yayınları.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Kierkegaard, S. (2013). The concept of anxiety (pp. 1-6). Princeton University Press

Kim, D. H., & Im, Y. J. (2014). Resilience as a protectic, factor for the behavioral problems inschool-aged children with atopic dermatitis. *Journal of Child Health Care, 18*(1), 47-56.

Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck depression and anxiety ınventories. *Behav Res Ther, 33*, 335-343.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds), Developmental Psychopathology, Risk, Disorder, and Adaptation (Second Edition: pp: 739-795). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857- 885.

Oktan, V. (2008). Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Pıçakçıefe, M. (2010). Çalışma yaşamı ve anksiyete. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 9*(4): 367-369.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*4, 127-139

Sever, G. (2015). Lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimlerinin algılanan sosyal destek ve riskli davranışlarla ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*, 194–200.

Turgut, Ö. (2015). Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akademik Erteleme Davranışını Önlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Psikoeğitim Müdahale Çalışmalarının İncelenmesi

Beyza Bulut

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Erteleme kişinin negatif sonuçlarının farkında olmasına rağmen var olan görevini bilinçli bir biçimde geciktirmesi olarak tanımlanmaktadır (Steel, 2007). Erteleme konusunda sorun yaşayan bireyin; görevlerini tamamlamak zorunda olduğu ve bunun için bir plana ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Fakat buna rağmen adaptif olmayan erteleme davranışına, düşüncelerine ve planlarına devam ettiği görülmektedir. Erteleme kavramı incelendiği zaman; kişi için negatif sonuçlar yarattığı görülmektedir. Fakat kişinin hangi sebeple erteleme davranışını tercih ettiğini açıklamak oldukça zordur. Araştırmacılar ertelemenin nedenlerinin ve tetikleyicilerinin henüz tam olarak keşfedilemediğini ifade etmektedir (Steel, 2007). Dostoyevski, Yer Altından Notlar kitabında; 'insan sırf bir makina olmadığını kanıtlamak için kendisine zarar veren davranışlar sergilemeye meyledebilir' ifadesini kullanmıştır, bu durum insanlara bıkkınlık veren erteleme türünün, kontrol edilemeyeceklerini diğer insanlara bir biçimde göstermek olarak yorumlanabilir (Perry, 2012).

Araştırmalar kişinin erteleme davranışına neden olan, sürdüren ve başlatan birçok faktör olduğuna işaret etmektedir (Van Eerde, 2003; Steel, 2007; Klingsieck, 2013). Bu faktörler kişisel, durumsal ve bağlamsal olmak üzere 3 ayrı kategoride incelenmektedir. Kişisel faktörler incelendiği zaman erteleme davranışının ortaya çıkmasında kişiliğin önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Van Eerde, 2003). Erteleme davranışında ortaya çıkan en önemli kişilik özelliklerinin; dürtüsellik olduğu, öz denetim becerilerinin yetersiz olduğu, bu özellikler ile erteleme davranışı arasında güçlü bir korelasyon bulunduğu (Steel, 2007) ve aynı zamanda tüm bunlar öz denetim gibi davranış problemleri ile ilgili belirgin faktörler olduğu dikkati çekmektedir (Moffitt vd., 2011). Kişisel özelliklere ek olarak araştırmalar; kişilerin kendilerine dair inançlarının ve algılarının erteleme davranışına yol açtığını göstermektedir (Pychycl ve Flett, 2012). Kişisel özelliklerin yanı sıra durumsal ve bağlamsal özelliklerin erteleme davranışının ortaya çıkmasına neden olduğu bilinmektedir (Klingsieck, 2013). Durumsal ve bağlamsal özellikleri görevin zorluk derecesi, ilgi çekiciliği, otonomi, öğreticinin karakteristik özellikleri ve inandırıcılığı oluşturmaktadır (Ackerman ve Gross, 2005). Eğer birey var olan görevi ilgi çekici bulmazsa, bu görevi erteleme eğilimi gösterir. Görevin ilgi çekici olmaması kişide ilgi kaybına ve sıkıntılı bir ruh haline sahip olmasına neden olmaktadır (Ferrari ve Scher, 2000).

Bir sınava hazırlanma, teslim günü belirli olan bir ödevin veya projenin ileri bir tarihe ertelenmesi alan yazında akademik erteleme olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda akademik erteleme; kişinin negatif sonuçlarının farkında olmasına rağmen mantıklı veya açıklanabilir bir dışsal neden olmaksızın akademik görevleri tamamlamakta gecikme olarak ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007). Akademik erteleme davranışı, tanımda da yer aldığı üzere kişinin yaşamında birçok negatif sonuçlar yarattığı görülmektedir. Bu negatif sonuçlara örnek olarak akademik amaçsızlık, yoğun psikolojik stres, negatif algı, kaygı, depresyon, fiziksel sağlıkla ilgili yaşanan sorunlar sıralanabilir. Araştırma bulguları akademik ertelemenin sonuçlarını; öğrenciler için düşük performans düzeyi, sınavlardan aldıkları düşük notlar olduğunu (Steel, Brothen ve Wambach, 2011); dersleri ve öğrenimi bırakma hususunda artan risk durumunu (Wesley, 1994) göstermektedir. Bu nedenle akademik ertelemeyi önlemeye yönelik yapılmış olan araştırmaların ele alınması önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, akademik erteleme davranışını önlemeye yönelik gerçekleştirilen psikoeğitim müdahale çalışmalarının Yök tez veri tabanında yer alan tezlerden ve yurt dışında yayımlanmış olan makalelerden hareketle incelemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda yapılan araştırmada 'erteleme (procrastination)', 'akademik erteleme (academic procrastination) ', 'psikoeğitim (psychoeducation)' anahtar kelimeleri kullanılarak yurt içi ve yurt dışında 2010-2022 yılları arasında yapılmış olan çalışmalardan tarama çalışması yapılmıştır. Araştırmada yer alan çalışmalar web sayfalarından tam metin erişilebilir PDF formatından indirilmiş ve araştırmanın seçim ölçütlerine uygun çalışmalar doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman analizi, yazılı materyallerin içeriğinin titizlikle ve sistematik bir biçimde analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Wach, 2013). Tarama sonucunda ulaşılan çalışmalar yıllarına, araştırmanın yapıldığı ülkeye, akademik ertelemeyi önlemeye yönelik kullanılan yaklaşımlara, araştırmalarda gerçekleştirilen oturum sayılarına göre detaylı olarak analiz edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında akademik ertelemenin negatif sonuçlarına, akademik erteleme davranışına yönelik müdahale tekniklerine, bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisine, akademik erteleme davranışında kişilik özelliklerinin etkisine ve akademik ertelemeye yönelik yapılan çalışmalara yer verilmektedir. Araştırma bulguları yapılan araştırmaların daha çok üniversite öğrencilerine yönelik olduğunu (Çelik, 2014; Düşmez, 2013; Toker,2014) ortaöğretim öğrencileriyle yapılan çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir (Bar, 2016, Yıldız, 2017). Akademik erteleme davranışını önlemeye yönelik kullanılan yaklaşımlar incelendiği zaman bilişsel davranışçı terapi, kabul ve kararlılık terapisi, gerçeklik terapisi, akılcı duygusal davranışçı yaklaşım, güvenli bağlanma stili kazandırmaya yönelik psiko-eğitim programı, dayanıklılık temelli yaklaşım, amaç belirleme yaklaşımı, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda oturum sayılarına bakıldığı zaman 4-6-8-9-10-12 haftalık psiko-eğitim programlarının uygulandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erteleme, akademik erteleme, psikoeğitim.

Kaynakça

Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Mareting Eduation 27* (1), 5–13.

Bar, M. (2016) . Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik ertelemeye etkisi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, Ç. (2014). Akademik ertelemenin bazı psikososyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Düşmez, İ. (2013). Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ferrari, J. R. & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: the use of daily logs. *Psychology in the Schools, 37*(4), 359–366.

Klingsieck, K. (2013). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychogist, 18*(1), 24–34.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predictshealth, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Acaemy of Sciences, 108* (7), 2693–2698.

Perry J. (2015). *Erteleme Sanatı*. İstanbul: Sel Yayıncılık

Pychyl, T. A. & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: an introduction to the special issue. *Journal of Rational Emotional Cognitive Behavior Therapy, 30,* 203–212.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503–509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quint essential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94.

Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance and mood. *Personality and Individual Differences, 30* (2001), 95-106.

Toker, B. (2014). Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derive dnomological network of procrastination. *Pers. Individ. Dif. 35,* 1401–1408.

Yıldız, B. (2017). Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psikoeğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educationaland Psychological Measurement, 54*(2), 404–408.

Üniversitesi Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutumları İle Flört Şiddeti Tutumları Arasındaki İlişkide Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançların Aracı Ve Düzenleyici Rolü

Betül Tanacıoğlu

Maltepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Flört şiddeti bir şiddet biçimi olarak tüm dünyada yaygındır ve ergenlik veya genç yetişkinlik döneminde flört şiddeti davranışları, daha sonra aile içi şiddet için bir risk faktörü oluşturabilir (O'leary vd., 1994). Farklı çalışmalarda flört şiddetinin mağdurlar üzerindeki olumsuz etkileri belgelenmiştir. Buna göre flört şiddeti mağdurlarının uzun vadede alkol tüketimi, uyuşturucu kullanımı, sigara içme gibi bağımlılıklar geliştirebileceği; depresif belirtiler ile intihar düşüncelerine sahip olabileceği; antisosyal davranışlar nedeniyle toplumda sorunlar yaşayabileceği; ve akademik performansta düşüş gibi sorunlar yaşadıkları bildirilmiştir (Banyard ve Cross, 2008; Exner-Cortens vd., 2013).

Önemli sayıda ulusal ve uluslararası araştırma flört şiddeti davranışlarının yaygınlığına dair kanıtlar sağlamaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmaların birinde üniversite öğrencileri arasında flört şiddeti yaygınlığı %25'e yakın bulunmuştur (Demir ve Biçer, 2019). Dünya Sağlık Örgütü (2013) tarafından sağlanan istatistiklere göre, tüm dünyada kadınların yaklaşık %30'u eşlerinden fiziksel ve/veya cinsel şiddete maruz kalmaktadır ve bu mağdur grup içinde gençler önemli bir risk altındadır.

Bireyin algıları, bireyin kararlarını, açıklamalarını ve dolayısıyla davranışlarını etkilemektedir (Fazio, 2007). Başka bir deyişle, bireylerin tutumlarını anlayarak, bireyin belirli bir yönde ne kadar olası davranacağına dair bazı tahminler yapmak mümkün olabilir. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin flört şiddeti davranışlarını anlamak için önemli faktörlerden biri flört şiddetine yönelik tutumlarının incelenmesi olabilir (Qu ve ark., 2018), çünkü üniversite öğrencilerinin tutumları incelenip anlaşıldığı sürece şiddeti pekiştiren tutumları değiştirmek daha olasıdır (Terzioğlu vd., 2016). Flört şiddeti üzerine yapılan araştırmalar, flört şiddetine yönelik tutumların, kişinin flört şiddetini gerçekleştirme olasılığını ve flört şiddetine uğraması durumunda ise mağduriyetini kabul etmesini etkilemesinin muhtemel olduğunu doğrulamaktadır (örn. Herrero vd., 2016). Reitzel-Jaffe ve Wolfe (2001) 611 Kanadalı üniversite öğrencisi ile yaptıkları bir araştırma sonucunda öğrencilerin şiddet algılarının partnerlerine yönelik şiddet davranışlarını etkilediğine dair kanıtlar sunmuşlardır. Benzer şekilde, Çin'de gerçekleştirilen bir çalışmada erkeklerin kızlara uyguladığı şiddeti haklı çıkaran tutumlara sahip olmanın, erkeklerin eşlerine fiziksel ve cinsel şiddet uygulamalarını önemli ölçüde öngördüğü saptanmıştır (Shen vd, 2012).

Bireylerin flört şiddeti davranışlarını etkileyen bir diğer risk faktörü de cinsiyet rolü tutumlarıdır (Flood ve Pease, 2009). Cinsiyet rolü tutumları, bireylerin toplumda kadın ve erkeklerin nasıl davranması veya kız ve erkek çocukların nasıl davranması gerektiğine ilişkin algılarını yansıtır ve bu algılar daha çok heteroseksüel bakış açısını yansıtmaktadır(Santana vd., 2006). Santana ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmada, daha geleneksel toplumsal cinsiyet rolü inançlarına sahip erkeklerin, eşlerine daha yüksek düzeyde şiddet uyguladıklarını bildirdiklerini bulmuşlardır.

Flört şiddeti davranışlarının sağlıksız ve işlevsiz olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu işlevsel olmayan davranışların arkasındaki nedenleri açıklayan çok iyi bilinen teorilerden biri de bilişsel davranışçı teoridir (Beck, 2018). Bu teoriye göre, akılcı olmayan inançlardan (Beck, 2018) kaynaklanan işlevsel olmayan davranışlar ve psikolojik sorunlar ortaya çıkabilir. Bireyler romantik ilişkilerinde de bu akılcı olmayan inançlara sahip olabilmektedir. Nitekim, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlara sahip olmanın daha saldırgan davranışlara (fiziksel ve sözel) sahip olma ile ilişkili olduğu (Gündoğdu vd., 2018), problem çözme becerileri ile ise negatif yönde ilişkili olduğu (Kaygusuz, 2013) bulunmuştur.

İlgili alan yazını, flört şiddeti tutumları ile toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve ayrıca flört şiddeti tutumları ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinde bu

değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini anlamak için gerçekleştirilmiş bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu nedenle, yukarıda sunulan literatüre dayanarak, bu çalışmanın iki hipotezi vardır:

1. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile flört şiddeti tutumları arasındaki ilişkiye romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar aracılık etmektedir.

2. Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları yüksek olan bireylerde toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile flört şiddeti tutumları arasındaki ilişki daha güçlü olacaktır.

Yöntem

İlişkisel desenin kullanıldığı bu araştırmada Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli etik izin alındıktan sonra) veriler toplanmıştır. Çalışmaya Maltepe Üniversitesi'nde öğrenim gören 235 (179 kadın, 56 erkek) üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına kolay örnekleme (convenience) yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılım için gönüllü olan öğrenciler araştırmacı tarafından oluşturulmuş demografik formu ve ilgili ölçekleri (Flört Şiddeti Ölçeği (Terzioğlu vd., 2016), Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011), ve Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Sarı ve Owen, 2015) doldurmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların kısmi aracılık rolü ile flört şiddeti tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çalışmanın bulguları, romantik ilişkilerdeki akılcı olmayan inançların, toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile flört şiddeti tutumları arasındaki ilişkide düzenleyici etkisi olduğunu da göstermektedir. Buna göre, toplumsal cinsiyet rolleri tutumları yüksek olan öğrencilerin romantik ilişkilerde akılcı olmayan inanç düzeyleri arttığında, flört şiddeti tutumlarının da arttığı söylenebilir.

T-testi sonuçlarına göre kadın ve erkek katılımcıların flört şiddeti tutumları arasında (ekonomik şiddet alt ölçeği hariç) anlamlı farklılıklar vardır. Kadın katılımcıların flört şiddeti tutum puanları erkeklere göre anlamlı derecede yüksektir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumları puanları(tüm alt ölçeklerde) ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ölçeğine ait "sosyal zaman kullanımı" ve "zihin okuma" alt ölçek puanlarında erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların ilişki durumlarına ilişkin t-testi sonuçlarında, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları ölçeğinin fiziksel yakınlık alt boyutu (ilişkisi olmayan katılımcıların, bir ilişkide olan katılımcılara kıyasla puanları daha yüksektir) ile toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ölçeğine ilişkin algısının geleneksel cinsiyet rolleri alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (ilişkisi olan katılımcıların puanları anlamlı derecede ilişkisi olmayan katılımcılardan daha yüksektir).

Anahtar Kelimeler: Flört şiddeti tutumları, toplumsal cinsiyet rolleri tutumları, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Beck, J. (2018). *Bilişsel terapi: Temelleri ve Ötesi (M. Şahin Ed.)*. Nobel Akademi. (Orjinal Eser 2011'de yayınlanmıştır]

Banyard, V. L. ve Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: understanding intervening variables in ecological context. *Violence against women, 14*(9), 998–1013. https://doi.org/10.1177/1077801208322058

Demir, G. ve Biçer, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine maruz kalma durumları ve etkileyen faktörler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12/13,* 171-188. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11639

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (2013). Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. https://apps.who.int/iris/handle/10665/85241

Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., & Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics, 131*(1), 71–78. https://doi.org/10.1542/peds.2012-1029

Fazio R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition, 25*(5), 603–637. https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603

Flood, M., & Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence, & Abuse, 10*(2), 125–142. https://doi.org/10.1177/1524838009334131

Gündoğdu, R., Yavuzer, Y., & Karataş, Z. (2018). Irrational beliefs in romantic relationships as the predictor of aggression in emerging adulthood. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(3), 108-115.

Herrero, J., Rodríguez, F. J. ve Torres, A. (2017). Acceptability of partner violence in 51 societies: The role of sexism and attitudes toward violence in social relationships. *Violence Against Women*, *23*(3), 351–367. https://doi.org/10.1177/1077801216642870

Kaygusuz, C. (2013). Irrational beliefs and abuse in university students' romantic relations. *Eurasian Journal of Educational Research, 51,* 141-156.

O'Leary, K. D., Malone, J. ve Tyree, A. (1994). Physical aggression in early marriage: Prerelationship and relationship effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*(3), 594–602. https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.3.594

Qu, J., Wang, L. ve Zhao, J. (2018). Correlates of attitudes toward dating violence among police cadets in China. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, *62*(16), 4888–4903. https://doi.org/10.1177/0306624X18801552

Reitzel-Jaffe, D. ve Wolfe, D. A. (2001). Predictors of relationship abuse among young men. *Journal of Interpersonal Violence, 16*(2), 99–115. https://doi.org/10.1177/088626001016002001

Santana, M. C., Raj, A., Decker, M. R., La Marche, A. ve Silverman, J. G. (2006). Masculine gender roles associated with increased sexual risk and intimate partner violence perpetration among young adult men. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine, 83*(4), 575–585. https://doi.org/10.1007/s11524-006-9061-6

Sarı, T. ve Korkut-Owen, F., (2015). Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, *12*(1), 255-273.

Shen, A. C.-T., Chiu, M. Y. ve Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among Chinese adolescents: The role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*(6), 1066–1089. https://doi.org/10.1177/0886260511424497

Terzioğlu, F., Gönenç, İ. M., Özdemir, F., Güvenç, G., Kök, G., Yılmaz-Sezer, N. ve Demirtaş-Hiçyılmaz, B. (2016). Flört şiddeti tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 19*(4), 225-232.

Zeyneloğlu, S. ve Terzioğlu, F. (2011). Development and psychometric properties gender roles attitude scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*,*40,* 409-420.

İlkokul Düzeyinde Özel Okullarda Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının COVID-19 Pandemi Sürecine İlişkin Mesleki Deneyimleri

Betül Tanacıoğlu — Maltepe Üniversitesi
İrem Topuz — Maltepe Üniversitesi
Beyza Nur Çelik — Maltepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

COVID-19 pandemi süreci ile birlikte sosyal izolasyon, temasın kısıtlanması gibi uygulamalar tüm dünyada bireylerin psikososyal hayatlarını derinden etkilemiştir. Yaşanan bu kriz döneminde en çok etkilenen gruplardan birisi de okul hayatına devam eden çocuklar ve aileleri ile birlikte, eğitim sistemi içerisinde yer alan eğitimciler olmuştur. Ebeveynler bir yandan evden çalışma koşullarına adapte olma becerilerini geliştirirken, bir yandan da çocukların online eğitime erişmeleri yolunda en önemli destek mekanizmalarından biri durumuna gelmiştir (Fegert ve ark., 2020). Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak eğitim sürecine katılan farklı paydaşların (ör. öğrenci, öğretmen, psikolojik danışman, veli, yönetici gibi) görüşlerinin alındığı niteliksel bir çalışmada, katılımcıların temelde motivasyon sorunları, teknolojiye erişimle ilgili sorunlar ve bunun neticesinde eğitime erişimin eşit şartlarda gerçekleşmemesi, iletişimle ve sosyalleşme ile ilgili sorunlar ifade edilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Okul psikolojik danışmanlarının pandemi koşullarında tecrübelerinin incelendiği bir çalışmada ise okul psikolojik danışmanlarının gözlemlerine göre çocuklarda teknoloji bağımlılığı konusunda artış olmuş; öğrenciler zaman yönetimi noktasında zorluklar, derslere karşı ilgisizlik ve motivasyon düzeylerinde düşüş ve iletişim sorunları yaşamıştır (Yaşar, 2021).

Her ne kadar alan yazınında okul psikolojik danışmanlarının pandemi sürecinde yaşadığı sorunlara (ör. Yaşar, 2021) ya da psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmanlık yapmaya yönelik görüşlerine (ör. Yüksel-Şahin, 2021) yönelik araştırmalar olsa da, tüm pandemi sürecine yönelik (kapanmanın olduğu online ve sonrasında deneyimlediğimiz "yeni normal" eğitim döneminin de dahil olduğu süreç) okul psikolojik danışmanların öğrenci, veli ve öğretmen düzeyinde yaşadığı sorunlara ve bu sorunlara yönelik olarak mesleki yeterlilikleri kapsamında yürüttükleri çalışmalara yer veren bir araştırmanın ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, Türkiye'de eğitim sisteminin önemli bir kısmını oluşturan özel okullarda çalışan psikolojik danışmanların bu süreçte yaşadığı tecrübelere ve sorunlara ise hali hazırda bir çalışmada değinilmemiştir. Alan yazınındaki bu eksiklikleri dikkate alarak planlanmış olan bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi döneminde (online eğitim süreci ve yüz-yüze eğitime geçildiği dönem de dahil olmak üzere) özel okullarda ilkokul düzeyinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının mesleki deneyimlerinin incelenmesidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu araştırma sorusu incelenmiştir: Özel okullarda ilkokul düzeyinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının COVID-19 pandemi dönemindeki mesleki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli etik izin alınmıştır.Araştırmada katılımcıların öznel deneyimlerini yansıtmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma fenomenolojik araştırma desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar kolay örnekleme ve kartopu örnekleme stratejileri ile seçilmiştir. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Bu görüşmeler için örnek sorular şu şekildedir: İlkokul psikolojik danışmanı olarak pandemi sürecinde yürüttüğünüz faaliyetler nelerdir? (Öğrencilere, velilere, öğretmenlere yönelik) Pandemi sürecinde yürüttüğünüz faaliyetlerde ne gibi değişiklikler oldu? Pandemi sürecinde öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçları hakkında ne düşünüyorsunuz? Pandemi döneminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu süreçte daha etkili çalışabilmek adına ihtiyaç duyduğunuz beceriler neler oldu? Pandemi döneminde rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerini yürütmede velilerin ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Araştırmanın katılımcılarını 5 erkek, 21 kadın (N=26)okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı özel okulda çalışan psikolojik danışmanlardır. Katılımcıların mesleki tecrübeleri bir yıl ile 26 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılar ile online görüşmeler 21 Ekim ile 31 Aralık 2021 tarihleri arasında ikinci ve üçüncü araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir ve deşifreleri yapılmıştır. Verilerin analiz süreci birinci araştırmacı tarafından yapılmaktadır ve analiz süreci devam etmektedir. Verilerin analizi için tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

COVID-19 sürecinin psikolojik danışma uygulamalarına etkilerini inceleyen özellikle Türkiye bağlamında, sınırlı sayıda çalışma olduğu için bulgular alan yazınına katkı sağlayacaktır. Özellikle ilkokul döneminde çalışan psikolojik danışmanların COVID-19 dönemi gibi global bir krizle karşılaştıkları durumlarda mesleki tecrübelerinin ve ihtiyaçlarının analiz edilmesi, okullarda yaşanan kriz durumlarını konu alan hem lisans ve yüksek lisans düzeyinde verilen derslerin içeriklerini hem de alanda çalışan uzmanlara yönelik olarak hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik ön bilgi sunacaktır. Ayrıca, Pandemi ile ilgili kısıtlamaların azalmasına rağmen, online eğitimin hayatımızda hep var olacağı düşüncesiyle, uzaktan eğitim uygulamaları sırasında yaşanan eğitsel ve psikolojik danışmanlığa ilişkin ihtiyaçların anlaşılması noktasında bulguların ilerideki uygulamalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 pandemisi, kriz, okul psikolojik danışmanlığı, uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim

Kaynakça

Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L. ve Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *14*(20). https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3

Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49* (1),13-43. doi: 10.37669/milliegitim.788118

Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri . *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , *1* (2) , 114-127. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maunef/issue/68414/1067540

Yüksel-Şahin, F. (2021). Psikolojik danışmanların Covid-19'a, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 496-522. doi: 10.21733/ibad.799721

Psikolojik Danışmanlarda Karşılıksız Psikolojik Danışma Yardımı Sunma Motivasyonun İncelenmesi: Özgecilik ve Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterliği

Saadet Zümbül

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sinan Okur

Milli Savunma Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ruh sağlığı yardımı sunun mesleklerden biri olan psikolojik danışmada, başarılı bir yardım süreci pek çok unsurlardan oluşmaktadır. Bu unsurlardan biri psikolojik danışmanların mesleki yeterlikleri ve kişisel özellikleridir. Yetkin psikolojik danışmanların sahip olmaları önemli görülen bazı özellikler arasında; kendini tanıma, güçlü yanlarını ve kör noktalarının farkında olma, öz-saygının ve kendini kabul düzeyinin yüksek olması, empatik ve yardımsever olma, değişime açık ve esnek olma ile bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı olma yer almaktadır (Corey, 2008; Cormier vd., 2009). Prososyal davranışlar (Prosocial-toplum yanlısı/olumlu sosyal davranışlar) arasında yer alan özgecilik de psikolojik danışmanların sahip olmaları değerli olan özelliklerden biridir. Buna karşın diğer özellikler kadar ele alınıp araştırmadığı dikkat çekmektir. Bunun olası nedenleri özgeciliğin psikolojik danışma mesleğiyle hem çok yakın niteliklere hem de ayrılan noktalara sahip olması, bu durumun da kavramın sınırları çizerek çalışmayı güçleştirmesidir.

Özgecilik en genel anlamıyla, bir başkasının faydasını düşünerek karşılık beklemeksizin sunulan yardım davranışıdır (Tekeş ve Hasta, 2015; Yöntem vd., 2017); ilgi ve dikkat göstermenin en saf biçimidir, özverilidir ve ödüle bağlı değildir (Robinson ve Curry, 2005). Yardım veren olarak psikolojik danışman da tüm çabalarını danışanın iyiliği üzerine inşa eder ve süreçten kendine ilişkin bir yardım elde etme niyeti yoktur. Ayrıca empatik bir perspektifi temel alma, danışanlara koşulsuz kabul ve saygıyla yaklaşma gibi temel terapötik koşullar da özgecilikle yakından ilişkilidir. Bunlarla birlikte tüm profesyonel ruh sağlığı mesleklerinde olduğu gibi sunulan hizmet belirli bir ücrete sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmada, özgecilik kavramının özünü daha iyi yakalayabilmek için psikolojik danışmanların özgecilik düzeylerini karşılıksız (gönüllü) psikolojik danışma yardımı sunma davranışları üzerinden incelemek hedeflenmiştir.

Özgecilik gibi prososyal davranışlar özellikle farklı kültürlere sahip danışanlarla çalışırken öne çıkan özelliklerden biri olabilir. Çokkültürlü psikolojik danışma, psikolojik danışma mesleğinin dördüncü gücü ve sıcak gündemi (Sue vd., 1992) olmaya devam etmektedir. Dahası günümüzde psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklere sahip olmalarının önemine dair daha açık vurgu vardır. Sue ve meslektaşları (1992) tarafından oluşturulan ve genişletilerek kabul edilmeye devam eden modele göre çokkültürlüğü yeterliklerin boyutları şunlardır: (a) tutumlar ve inançlar (kendi varsayımlarının, değerlerinin ve önyargılarının farkında olması); (b) bilgi (kültürel olarak farklı danışanların dünya görüşünü anlamak) ve (c) beceriler (uygun müdahale stratejileri ve teknikleri geliştirmek) (Arredondo vd, 1996; Sue vd., 1992). Çok çeşitli özelliklere ve sorunlara sahip danışanlarla çalışırken psikolojik danışmanların çokkültürlü yeterliklere sahip olmaları ve geleneksel rollerini genişletmeleri oldukça kritiktir. Nitekim sosyal adalet ve hak savunuculuğu rolleri de psikolojik danışmanların mesleki kimliklerinin temel bileşenlerinden biridir (Keklik, 2010). Şiddete ve istismara uğrayan, savaş ve göç nedeniyle zorluklar yaşayan, sosyal adaletsizlikler nedeniyle baskı altında olan ve kötü şartlarda yaşayan bireylere yardım sunarken psikolojik danışmanlar rollerini genişletmekte ve bireylerin en yüksek yararı için aktif eylemler üstlenebilmektedir. Bu eylemler çoğu zaman karşılık beklemeksizin sunulan yardımları da içermektedir. Bu bağlamda en temelde kültürel duyarlı bir psikolojik yardım sunmaya olanak sağlayan çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri ile özgecilik ilişkili yapılar olabilir. Özgeci yardım motivasyonun bir diğer yönleri de eğitim yıllarında kültürel duyarlık/çokkültürlü psikolojik danışmaya yönelik ders almış olma ve sivil toplum kuruluşlarına üye olma gibi mesleğe adım atmadan önce farklı özelliklere sahip ve/veya dezavantajlı bireylere ilişkin farkındalığın oluşması olabilir. Konu alanına dair literatür incelendiğinde psikolojik danışmanlardan oluşan örneklemlerde bu değişkenlerin ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sivil toplum kuruluşlarına üyelik ile karşılıksız psikolojik danışma yardımı sunma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?2. Öğrencilik yıllarında çokkültürlü psikolojik danışma/kültürel duyarlı psikolojik danışma ilgili bir ders almış olma ve karşılıksız psikolojik danışma yardımı verme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Çokkültürlü danışma yeterliği ve özgeci yardım düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Karşılıksız psikolojik danışma yardımı sunmanın ve cinsiyetin çokkültürlü danışma yeterliği ile özgeci yardım düzeyi üzerinde etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, korelasyonel bir araştırmadır. Araştırma için etik kurul izinleri alındıktan sonra, katılımcılara mail ve sosyal paylaşım siteleri aracılıyla ulaşılarak araştırma tanıtılmış ve bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Veriler çevrimiçi formlar yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 148'i kadın ve 77'si erkek olmak üzere toplam 225 psikolojik danışman oluşmuştur. En çok katılım %70 ile Ege Bölgesinden olmak üzere Türkiye'nin tüm bölgelerden katılım sağlanmıştır. Katılımcılar çalışma alanı olarak da çeşitlilik göstermiştir. En yüksek yüzdeler bakımından; %48'i Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul psikolojik danışmanı (Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise), %15'i özel eğitim kurumlarında okul psikolojik danışmanı %6,2'si özel psikolojik danışma merkezleri ve psikoterapi merkezlerinde psikolojik danışmanı, %4,9'u üniversitelerin akademik personel kadrolarında akademisyen ve %3,6'sı astsubay meslek yüksek okulları, harp okulları ve TSK psikolojik danışmanı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların % 54'ü öğrencilik yıllarında bir STK'da gönüllü üye olarak bulunmuş, % 39'u şu an bir gönüllü kuruluşa üye, % 55'i gönüllü olarak (karşılıksız) psikolojik danışma yardımı vermiş ve % 53'ü öğrencilik yıllarında kültüre duyarlılık ya da çokkültürlü psikolojik danışma hakkında bir ders almıştır.

Veri toplama araçları olarak Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeği, Özgecilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Analizi, İki Yönlü Kay-Kare Testi ve İki Yönlü MANOVA kullanılmıştır.

Analizler öncesinde gerekli sayıltılar ve verilerin analize uygunluğu incelenmiştir. MANOVA için veriler tek değişkenli hem de çok değişkenli normal dağılım sergilemelidir. Tek değişkenli normallik için değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Değerlerin ±1 aralığında olmasıyla verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımı için ise normalliği bozan uç değerler Mahalonobis değerleri temel alınarak incelenmiştir. İnceleme için .01 tutuculuk düzeyinde 2 bağımsız değişkenli uç değer analizi yapılmış ve kay kare dağılım tablosundaki (Can, 2014) ilgili kritik değer olan 9.21 in üzerinde 6 uç değer tespit edilmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Devam eden incelemelerde çoklu bağlantı sorunu incelenmiş ve en yüksek korelasyon değerlerinin çokkültürlü yeterlik ile özgeci yardım puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde (p=.311, p=000) olduğu görülmüş, böylece çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Normallik kontrollerine ek olarak MANOVA analizinin diğer sayıltıları da incelenmiştir. Sonuçlara göre bağımlı değişkene ait kovaryanslar arasında fark yoktur (p=.220) ve bağımlı değişkenlere ait hata varyansları homojendir (çokkültürlü yeterlik puanları= .139; özgeci yardım puanları = .062). Ön analizlerin uygun oluğu görüldükten sonra analizlere geçilmiş ve anlamlılık değeri p = .05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan iki yönlü kay-kare testi sonuçlarına göre STK üyeliği ile karşılıksız psikolojik danışma yardımı verme arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [X^2 (1) = 5.765, p<.05]. İkinci araştırma sorusunun bulgularına göre ise öğrencilik yıllarında çokkültürlü psikolojik danışma veya kültürel duyarlıkla ilgili bir ders almış olma ile karşılıksız psikolojik danışma yardımı verme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [X^2 (1)=5.095, p<.05].

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgulara göre psikolojik danışmanların algıladıkları çokkültürlü yeterlik düzeyi puanları ile özgeci yardım düzeyi puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=.311, p=.000).

Karşılıksız psikolojik yardım hizmeti veren farklı cinsiyetteki psikolojik danışmanların çokkültürlü yeterlik ve özgecilik düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için yapılan iki yönlü MANOVA sonuçlarına göre bağımlı değişkenlerin ortalamalarının ana etkisinde, karşılıksız psikolojik danışma yardımı sunmaya göre (λ=.955; F(2-227)=5,344, p<.01) anlamlı fark görülürken, cinsiyete göre (λ=0,999; F(2-227)=.067, p>.01) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Değişkenlerin ortak etkilerine göre ise (λ=0,997; F(2-227)=.997, p>.01) anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyete bakılmaksızın karşılıksız yardım veren psikolojik danışmanların çokkültürlü yeterlik puan ortalaması

($\bar{X}$=105.76); karşılıksız yardım sunmayan psikolojik danışmanlara göre ($\bar{X}$=101.32) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirmiş ve sınırlılıklar temelinde gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü Psikolojik Danışma, Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterliği, Özgecilik, Karşılıksız Psikolojik Danışma Yardımı

Kaynakça

Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 24*(1), 42-78. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1996.tb00288.x

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* (2. Baskı). Pegem Akademi.

Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. (Çev. Tuncay Ergene). Mentis Yayıncılık.

Cormier, S., Nurius, P. S. ve Osborn, C. J. (2009). Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive-behavioral interventions. Brooks/Cole.

Keklik, İ. (2010). Psikolojik danışma alanının hak savunuculuğu bağlamında birey ötesi sorumlulukları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(33), 89-99.

Robinson, E. H., & Curry, J. R. (2005). Promoting altruism in the classroom. Childhood Education, 82, 68–73. https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10521349

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 20*(2), 64–88. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1992.tb00563.x

Tekeş, B. ve Hasta, D. (2015). Özgecilik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikolojisi Dergisi, 3*(6), 55-75. http://dx.doi.org/10.7816/nesne-03-06-03

Yöntem, M. K., İsmail, Ö. ve Selahattin, A. (2017). Lise öğrencilerinin psikolojik doğum sırasının özgecilik üzerindeki yordayıcı gücü. *Turkish Studies, 12*(4), 623-640. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11198

İlkokul Öğrencilerinin Gözünden Akran Zorbalığı Davranışları Ve Okul İklimi

Özlem Yeşim Özbek
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Pervin Oya Taneri
Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Güçlünün güçsüze birden fazla kez ve kasıtlı olarak rahatsız edici bir davranışlar sergilemesi olarak tanımlanan zorbalık, ilkokul öğrencileri arasında oldukça yaygın bir sorundur. Okul çocukları arasında fiziksel, cinsel, sözel, psikolojik ve siber olmak üzere çeşitli şekillerde görülebilen zorbalık davranışlarının zorba (zorbalık davranışlarını sergileyen), mağdur (zorbalık davranışlarına maruz kalan) ve seyirci (zorbalık davranışlarına tanık olan) olmak üzere üç aktörü vardır. Bilinenin aksine akran zorbalığı sadece mağdurları etkilememektedir. Zorbalık davranışlarının zorbalığın üç aktörü üzerinde de uzun ve kısa dönemde görülebilen ciddi etkileri vardır (Davis vd., 2018; Gini & Pozzoli, 2009; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011).

Dünya genelinde ve ülkemizde akran zorbalığının ilkokul öğrencileri arasında önemli bir sorun olduğu (National Center for Educational Statistics, 2019, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- PISA, 2019; Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması- TIMSS, 2020) ve Türkiye'de öğrenciler arasında zorbalık davranışlarının artma eğiliminde olduğu son dönemde yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (PISA, 2019). Öğrencilerin ruh sağlıklarını korumak ve sağlıklı benlik gelişimlerini desteklemek için akran zorbalığı davranışlarının düzenli olarak incelenmesi ve gerekliyse önleyici programların oluşturulması önemlidir. Bu araştırmada Çankırı ilinde ilkokul öğrencileri arasındaki akran zorbalığı davranışlarının sıklığı ve türleri incelenmiştir. Araştırmanın öncelikle yerel yönetimlerin daha sonra da Milli Eğitim Bakanlığının bu konudaki istatistiklerinin oluşturulmasına ve önleyici programların planlanmasına yardım etmesi umulmaktadır.

Yöntem

Betimsel araştırma modeline dayanan çalışmada ilkokul öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı davranışlarının detaylı olarak betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Çankırı ilinden küme örnekleme yoluyla seçilen iki ilköğretim okulunun öğrencileri (N=590) oluşturmuştur. Örneklemde 148 birinci sınıf, 98 ikinci sınıf, 126 üçüncü sınıf ve 182 dördüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Öğrencilerden % 12'si gözlük ve % 4'ü diş teli kullandığını, %7,9'u bir kronik bir rahatsızlığı ve %1,8'i fiziksel bir engeli bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri: %3,9 okula gitmemiş , %13 ilkokul, %13,6 ortaokul, %28,3 lise ve %41 üniversite mezunudur. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ise: %2,2 okula gitmemiş, % 6,9 ilkokul, % 11 ortaokul, % 23,3 lise ve % 56,6 üniversite mezunudur.

Veriler öğrencilerin demografik özelliklerini, akran zorbalığı konusundaki farkındalıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anketle ve ilkokul öğrencilerinin zorbalık davranışları Colorado Okul İklim Surveyi (Colorado School Climate Survey) (Garrity vd., 2000) kullanılarak elde edilmiştir. Colorado Okul İklimi Surveyi, okulu zorbalıktan arındırma amaçlı bir programın parçası olarak hazırlanmış hem kurbanların hem de seyircilerin zorbalıkla ilgili algılarını çeşitli açılardan değerlendiren ve okul iklimi hakkındaki izlenimlerini ortaya koyan bir ankettir. Üç seçenekli Likert tipi maddelerden ve 10 alt bölümden oluşmaktadır. Anketin bölümleri: kurbanların ve seyircilerin zorbalık deneyimleri, kurbanların ve seyircilerim zorbalığa karşı yaptıkları, zorbalığı yapanların kimlikleri, zorbalık davranışlarının olduğu yerler, zorbalık davranışlarının paylaşıldığı kişiler, öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği yerler, okul iklimi hakkındaki görüşleri ve zorbalıkla ilgili görüşleri şeklindedir. Veriler, SPSS programıyla analiz edilmiştir. Bu analizlerde, frekans, yüzde ve betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin yarısından fazlası (%55) akran zorbalığının tanımını bilmediğini belirtmekle birlikte, %45,8'i de daha önce bir tür akran zorbalığına maruz kaldığını bildirmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları zorbalık davranışları incelendiğinde en çok fiziksel zorbalık (dövme, tekmeleme vb.) ve ilişkisel zorbalık (oyunlarda aralarına almama vb.) davranışlarına maruz kaldıkları görülmüştür. Öğrencilerin tanık oldukları zorbalık davranışları incelendiğinde: fiziksel ve ilişkisel zorbalığın en çok tanık olunan zorbalık türü olduğu bulunmuştur.

Zorbalığa maruz kalınan yerler incelendiğinde: kurbanların en çok sınıf, oyun bahçesi ve koridorda zorbalığa uğradığı ortaya çıkmıştır. Yaşanan zorbalık davranışlarının daha çok annelerle paylaşıldığı görülmüştür.

Öğrenciler kendilerini sınıf içinde güvenli hissetmekte ancak okul bahçesinde, koridorda, okula gidiş/geliş yolunda ve tuvalette daha güvensiz hissetmekteler ki bu durum akran zorbalığının sınıf dışındaki bir çocuk tarafından ve öğretmen gözetiminde olmayan durumlarda vuku bulmasından kaynaklanabilir.

Öğrencilere okul iklimiyle ilgili görüşleri genel olarak olumlu olarak bulunmuştur. Öğrencilerin çoğu öğretmenlerinin tanık olduğu zorbalığa müdahale edeceğini düşünmesine rağmen okulda kötü niyetli birilerinin olduğunu da düşünmektedir. Bu da okulda yetişkinlerin tanık olmadığı zorbalık olaylarının olabileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin zorbalık davranışları konusunda görüşleri (kendilerinden küçük, güçsüz insan veya hayvanlara takmak, insanların eşyalarını izinsiz almak, dalga geçmek vb.) incelendiğinde çoğunluğun zorbalık davranışlarını onaylamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, zorbalığın aktörleri, okul iklimi.

Kaynakça

Davis, J. P., Dumas, T. M., Merrin, G. J., Espelage, D. L., Tan, K., Madden, D., & Hong, J. S. (2018). Examining the pathways between bully victimization, depression, academic achievement, and problematic drinking in adolescence. *Psychology of Addictive Behaviors, 32*(6), 605–616. https://doi.org/10.1037/adb0000394

Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. & Short-Camilli, C. et al. (2000). Bully- Proofing Your Elementary School, (2d ed.) . Longmont, Colorado: Sopris West.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics,123*(3), 1059–1065.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(2), 63–73.

PISA. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

TIMSS, (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel .pdf

Ergenlerde Algılanan Stres, Baş Etme ve Sosyal Medya Bağımlılığının İncelenmesi

Sümeyra Yıkılmaz — Adıyaman Üniversitesi

Mehmet Ali Yıldız — Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal medya toplum hayatında hemen her birey tarafından kullanılmaya başlanmıştır Günümüzde dünyadaki internet kullanıcılarının sayısı yaklaşık 6 milyara, web sitelerinin sayısı ise 2 milyara ulaşmış durumdadır. Ayrıca her gün yaklaşık 247 milyar e-posta gönderilmekte ve dünya genelinde 8 milyar Google araması yapılmaktadır (Doğrusever, 2021). Twitter'da günlük 750 milyon tweet gönderilmekte, YouTube'da 75 milyar video izlenmekte, Instagram'a 87 milyon fotoğraf yüklenmekte, 154 milyar tumblr mesajı gönderilmekte ve 3 milyar aktif Facebook kullanıcısı bulunmaktadır. Bu istatistikler her geçen gün daha da artmaktadır (https://www.internetlivestats.com).

İnternet ve sosyal medyanın bu kadar erişilebilir olması insanlarda bağımlılık oluşturmaktadır. Bağımlılık, kişinin iradesinin genetik, çevresel ve sosyal faktörler nedeniyle bilişsel olarak bozulduğu bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Büyükgebiz Koca ve Tunca, 2019). Sosyal medya bağımlılığı ise bilişsel, duygusal, davranışsal ve iletişimsel alanlarda ortaya çıkan sorunlarla birlikte gelişen ve iletişim sorunlarına, yalnızlığa, antisosyal davranışlara yol açan ve genel olarak tümünü kapsayan bir iletişim sorunu olarak tanımlanabilmektedir (Ünlü, 2018). Sosyal medya bağımlılığı, sosyal medya platformlarında çok fazla zaman harcanması sonucunda hayatın diğer alanlarını yozlaştıran bir bağımlılık olarak tanımlanabilmektedir (Grau vd., 2019). Bu bağımlılık, bu belirtilere sahip bireyin yaşam alanının bozulmasına ve aynı zamanda bireyin gelişim görevlerini aksatabilmektedir. Erken yaşta sosyal medyanın aşırı kullanımı, çocukluktan yetişkinliğe kadar gelişimsel görevlerde sorunlara neden olabilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2020).

Sosyal medya bağımlılarının en az orta düzeyde stres yaşadıkları gözlemlenmiştir. Stres, bir davranış ya da durumun kişide fiziksel ve psikolojik strese neden olması durumunda ortaya çıkan tepki olarak tanımlanmaktadır (Özek, 2011). Çeşitli tanımlarda stres, bireyin fiziksel ve sosyal ortamındaki uyumsuz koşullar nedeniyle fiziksel ve psikolojik sınırlarını aşma çabaları olarak tanımlanmaktadır (Cüceleoğlu, 1993). Bu nedenle stres, kişinin iyi oluşunu tehlikeye atma, yeteneklerini azaltma ve onu zorlama etkisine sahiptir (Ünal ve Ümmet, 2005). Aynı zamanda sosyal medya bağımlılarının stresle başa çıkma stratejileri de önemlidir. Başa çıkma; stresli olayların üstesinden gelme çabasıdır. Kişinin sergilediği bilişsel ve davranışsal durumlar, iç ve dış kaynaklardan gelen gerilimi ve stresi hafifletebilir, kontrol edebilir ve azaltabilmektedir (Erdoğan vd., 2009). Ergenlik döneminde stres, stresle baş etme ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkilerin anlaşılmasının bu gruplara yönelik yapılacak uygulama çalışmaları için önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde algılanan stres, baş etme ve sosyal medya bağımlılık düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel yönteme dayalı, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini algılanan stres, baş etme ve demografik değişkenler oluştururken bağımlı değişkenini ise sosyal medya bağımlılığı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ili merkezindeki resmi orta öğretim okullarında öğrenimlerine devam eden 350 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu, Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ) (Demirci, 2019), Algılanan Stres Ölçeği (Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy, 2013), Çocuk ve Ergenler İçin Baş etme Ölçeği (ÇEİBO) (Yıldız, 2017), kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t testi, Pearson korelasyon analizi, hiyerarşik regresyon analizi ve aracılık

analizi kullanılacaktır. Araştırma verilerinin analizinde, IBM SPSS 23.0 programı kullanılacaktır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda, lise çağındaki ergenlerde algılanan stres ve kullanılan baş etme yöntemleri ile sosyal medya bağımlılığı ile arasında anlamlı ilişkilerin çıkması beklenmektedir. Sosyal medya bağımlılığı ve algılanan stres, geleceğe hazırlanan öğrenciler için iki olumsuz durumdur. Sosyal medya bağımlılığı yüksek olan ergenlerin algıladıkları stres düzeylerinin daha yüksek olması ve bilişsel ve davranışsal kaçınma yöntemlerini daha fazla kullanmaları beklenmektedir. Ergenlik gibi bağımlılıkların artış olduğu bir dönemde ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili değişkenlerin anlaşılmasının, psikolojik danışma ve klinik psikoloji alanında çalışan ruh sağlığı profesyonellerinin bu gruplara yönelik yapacakları, koruyucu, önleyici ve müdahale çalışmalarının planlanmasında ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, ergenlerde algılanan stres, baş etme ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin farklı demografik özellikteki öğrencilerde nasıl sonuçlarının olduğunun tespit edilmesi ile farklı özellikteki öğrenci grupları için de yapılacak olan yeni çalışmalara veri oluşturması açısından yararlı olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan Stres, Baş Etme, Sosyal Medya Bağımlılığı, Ergenler

Kaynakça

Büyükgebiz Koca, E. Tunca, M. Z. (2019). İnternet ve sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin performanslarına etkileri üzerine bir yazın taraması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 24(1), 33-53.

Cüceloğlu, D. (1993) *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi: İstanbul

Demirci, İ. (2019). Bergen sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20.

Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 23-42.

Erdoğan, T. Ünsar, S. Süt, N. (2009). Stresin çalışanlar üzerindeki etkileri: bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 14(2), 447-461.

Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., & Dereboy, Ç. (2013, October). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik analizi. *In New/Yeni Symposium Journal*, *51*(3), 132-140.

Grau, S., Kleiser, S., ve Bright, L. (2019). Exploring social media addiction among student millennials. *Qualitative Market Research*, *22*(2), 200-216.

Internet Live Stats, https://www.internetlivestats.com/ (Erişim Tarihi: 10.01.2022)

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2020). *Psikoterapide internet bağımlılığı.* (A. Koruyucu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Özek, M. (2011). *Çalışan annelerin iş stresiyle başa çıkma becerisi ile tükenmişlik düzeylerinin aile değerlendirmesine ve çocuklarının davranışlarına etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Ünal, S. ve Ümmet, D. (2005). *Örgütsel stres kaynakları ve öğretmenlerin baş etme stratejileri*, Pamukkale Üniversitesi Yayınları, Denizli.

Ünlü Dalaylı, F. (2018). *Orta yaş üstü bireylerin dijital çağda iletişim kurma pratikleri: sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, M. A. (2017). Çocuk ve ergenler için baş etme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 24*(2), 125-136.

Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası İlişkilerde Affetmeyi Yordamada Karanlık Üçlü Kişilik Özellikleri Ve Bağlanma Stillerinin Rolü

Gamze Fışkınlı

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Üniversite yılları gelişimsel olarak değerlendirildiğinde genellikle bireylerin ergenlik yıllarının sonlarında başlayan ve bireyi sosyal-kültürel bir ortamda yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi şeklinde kavramsallaştırılabilir. Bu geçiş dönemi bireylere çeşitli fırsatlar sunmasının yanında aynı zamanda bir takım gelişimsel krizleri de beraberinde getirmektedir. Gelişimsel olarak yaşanan krizlerin temeline inildiğinde ise erken çocukluk dönemi bağlanmaları ve kişilik özellikleri karşımıza çıkmaktadır.

Erken çocuklukta başlayan bağlanma bireyin ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bowlby (1973)'e göre bağlanma insanın önemli gördüğü kişiye karşı güçlü duygusal bağ geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bağlanma aynı zamanda "kişinin diğer insanlarla ilişki kurma örüntüsünü şekillendiren bir fenomendir" (Kesebir et. al., 2011). Bu ilişki erken çocuklukta ilk önce anne-babayla kurulmaktadır. Anne babayla kurulan bu ilk ilişki bireyin hayatının geri kalan kısımlarında da ruh sağlığını etkileyen önemli parametrelerden biridir. Galbo (1984)'ya göre genç yetişkinlik döneminde olan bir birey için annebabası, yaşamındaki en önemli kişiler olarak ifade edilirken LeCroy (1988) ise genç yetişkinlerin ruh sağlığında anne-babalarıyla kurmuş oldukları yakın ilişkilerin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Erken çocukluk döneminde oluşan bu ilk bağlanma sorunlu olarak gerçekleştiğinde kişiler yaşamlarında daha kötümser, toplumsal yaşamda ve kişilerarası ilişkilerinde daha düşmanca tavırlar sergileyebilmektedirler. Bunun yanında bu kişiler ergenliklerinde veya yetişkinliklerinde de başkaları tarafından sevilmeyeceklerine yönelik algıları da olabilmektedir (Arslan, 2008). Kişilerarası ilişkilerinde yakınlık kuramama, yok sayma, saldırgan tutumlarda bulunma ve inkar gibi olumsuz davranışlar sergilerken ileri boyutta da kişiliklerinde de bozulmalar görülebilmektedir (Santrock, 2016).

Gerek bağlanma sorunu olsun gerekse bağlanma sorunu olmasın zaman zaman kişilerarası ilişkilerde sorunlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Sosyal hayatında yaşamış olduğu olumsuz tecrübelere, yaşantılara daha çok olumlu olarak yaklaşan bireyler, olumsuz yaşantıları ve üzüntüleri affetmesiyle bu olumsuzlukları daha hızlı atlattığı görülmüştür. Affetme davranışını gösterebilen kişilerin psikolojik olarak kendilerini daha sağlıklı hissettiği ve kişilerarası ilişkilerini de olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Sağırlı, 2019).

Hargrave ve Sells (1997), kişilerin kendileri veya çevresindekilerle yaşamış olduğu sorunlarla baş etmede affetme davranışı sergileyebilmeleri için ilişkideki kaybedilen güveni yeniden kurma veya yeniden geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Affetme, kişilerin ilişkilerinde kırılmasına ve incinmesine sebep olan kişi, olay ya da durumlara karşı olumsuz duygularından arınarak ilişkisine devam etme fırsatı vermektir (Taysi, 2007). Yani bir diğer ifadeyle affetme kişinin bir kişi, olay ya da duruma karşı geliştirmiş olduğu negatif duygu, düşünce ve davranışların yerine pozitif duygu, düşünce ve davranışlarla değiştirmesidir.

Kişilerarası ilişkilerde iletişim problemlerinin çoğu çevresel etmenlerden kaynaklansa da azımsanmayacak kadar çok olan bir diğer kısmı ise bireylerin kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000). Kişilik bireyin sürekli ve tutarlı olarak sergilemiş olduğu davranışlardan oluşur (Allport, 1961). Sürekli ve tutarlı olan bu davranışlardan bazıları sosyal yaşamda istenmeyen davranışlardır. Bu istenmeyen davranışlar istenmeyen kişilikleri oluşturmaktadır. Paulhus ve Williams (2002)'da bu istenmeyen kişilik özelliklerinin birbirleriyle ilişkili ve ortak noktalarının bulunduğunu belirtmiştir. Narsizim, Makyavelizm ve psikopati olarak bilinen bu istenmeyen kişilik özellikleri, karanlık üçlü kişilik özellikleri olarak ifade edilmektedir. Karanlık üçlü kişilik özellikleri özünde her ne kadar farklılıklar içerse de ortak özellikleri de içerisinde barındırmaktadırlar. Jones ve Figueredo (2013) tarafından yapılan bir araştırmada duygu yoksunluğu ve manipülasyon karanlık üçlünün ortak özellikleri olarak bulunmuştur. Bunun yanında Lee ve Ashton (2005) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da üç kişilik özelliğinin ortak noktası olarak dürüstlük ve alçak gönüllülük

alanlarında düşük puanların alınması olmuştur. Karanlık üçlü kişilik özelliklerinin ortak özellikleri farklı düzeylerde de olsa "sosyal kötü amaç, duygusal soğukluk, taklit, hilecilik ve kızgınlık" şeklinde sıralanabilir. Aynı zamanda uyumluluk açısından da bu kişilik özelliğine sahip olan bireylerin puanlarının yine ortak olarak düşük olduğu görülmüştür (Paulhus ve Williams, 2002).Bu araştırmada literatüre katkı sağlayıp, affetme değişkeninin yordayıcısı olarak karanlık üçlü kişilik özellikleri ve bağlanma stillerinin etkisine bakmak ve bu sonuçlardan yola çıkarak affetme becerisinde karanlık üçlü kişilik özelliklerinin ve bağlanma stillerinin rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın problemi "karanlık üçlü kişilik özellikleri ve bağlanma stilleri, kişilerarası ilişkilerde affetmeyi yordamakta mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup betimsel ve nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi'nde farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan 225 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri Google Forms üzerinden kişilere ulaşılarak toplanmıştır. Veri toplamak için Demografik Değişkenler Formu, Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği, Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği ve Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği kullanılmıştır.

Kaya (2019) tarafından geliştirilen Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği 683 üniversite öğrencisine ulaşılarak geliştirilen 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte 14 madde ve üç alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "durumu affetme", "soruna yönelme" ve "olumluya odaklanma" şeklindedir. Ölçeğin genelinin cronbach alpa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunurken alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla .86, .83 ve .85 olarak bulunmuştur. Bu da kişilerarası ilişkilerde affetmeyi ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu bize göstermektedir.

Kısaltılmış Karanlık Üçlü Ölçeği 368 üniversite öğrencisine ulaşılarak geliştirilen, 12 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan, 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Özsoy ve diğ., 2017) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin Türkçe'de geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varmıştır.

Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği Erzen (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 18 madde ve üç alt boyut yer almaktadır. Alt boyutlar sırasıyla kaçınan, güvenli ve kaygılı-kararsız şeklinde olup 5'li likert tipinde geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin geçerlilik güvenirlilik araştırmasının yapılması için 460 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucu alt boyutların cronbach alpha kat sayıları sırasıyla .80, .69 ve .71 şeklindedir.

Veriler, SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ulaşılacaktır. Ardından, demografik bilgiler dahil olmak üzere tüm değişkenler arasındaki ilişkiye bakmak amacıyla Pearson korelasyon katsayısı yöntemi uygulanacaktır. Demografik bilgiler içinde gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını görmek amacıyla varyans analizi ve ilişkisiz t testi analizi uygulanacaktır. Son olarak, ölçeklerin alt boyutlarının affetmeyi yordayıp yordamadığına bakmak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda öncelikle verilerin dağılımının çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak normal çıkacağı düşünülmektedir. Mahalanobis değerlerine bakılarak ise uç değer incelemesi yapılacaktır. Demografik değişkenler ile diğer tüm değişkenler arasındaki korelasyon hesaplaması sonucunda demografik değişkenlerden cinsiyetin her iki değişkende de anlamlı bir farklılık oluşturacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda sınıf seviyesinde ise karanlık üçlü kişilik özelliği bağımsız değişkeninde anlamlı bir farklılığın yaşa bağlı olarak olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında korelasyon değerlerinde anlamlı bir ilişkiye ulaşılacağı düşünülmekte olup regresyon sonucuna göre de problem durumunu belli bir oranda açıklaması beklenmektedir. Yani karanlık üçlü kişilik özellikleri ve bağlanma stillerinin affetmeyi belli bir oranda da olsa yordayıp yordamadığı sonucuna ulaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: karanlık üçlü, bağlanma stilleri, affetme, kişilik özellikleri

Kaynakça

Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 11-16.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Arslan, E. (2008). Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bowlby J. (1973). A*ttachment and loss, vol. ıı. separation, anxiety and anger.* New York: Basic Books.

Erzen, E. (2016). Üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 01-21. DOI: 10.17679/iuefd.17323631

Erzi, Ö. Ü. S. (2020). Zararına Sevinme (Schadenfreude) ve Yardım Davranışlarının Karanlık Üçlü; Benlik Saygısı, Empati ve Bakış Açısı Alma Bakımından İncelenmesi.

Galbo JJ (1984) Adolecent perceptions of significant adults: a review of the literature. *Adolesence, 76*: 952-970.

Hargrave, T.D., Sells, J.N.; "The development of a forgiveness scale " *Journal of Marital and Family Therapy, 23,* 1997, s.41-62.

Jones, D. L., & Figueredo, A. J. (2013). The core of darkness: Uncovering the heart of the Dark Triad. *European Journal of Personality, 27,* 521-531.

Kartal Sağırlı, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleriyle affetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, Ö. S. (2019). Kişilerarası ilişkilerde affetme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ilkogretim Online, 18*(3).

Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3*(2), 321-342.

LeCroy CW (1988) Parent adolescent intimacy: impact on adolecent functioning. *Adolescence, 89*: 137-147.

Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences, 38,* 1571-1582.

Önal, A. A., (2014), Bilişsel çarpıtmalar, empati ve ruminasyon düzeyinin affetmeyi yordama gücünün incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, E., Rauthmann, J.F., Jonason, P.K., & Ardıç, K. (2017). Reliability and validity of the Turkish versions of Dark Triad Dirty Dozen (DTDD-T), Short Dark Triad (SD3-T), and Single Item Narcissism Scale (SINS-T). *Personality and Individual Differences, 117,* 11-14. doi: 10.1016/j.paid.2017.05.019

Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality, 36,* 556-563.

Santrock, W J. (2016), *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi* Çev: Prof. Dr. Yüksel, G., Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Şamatacı, G., (2013), Romantik ilişkilerde affetme: Transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir inceleme, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taysi, E. (2007). İkili ilişkilerde bağışlama: İlişki kalitesi ve yüklemelerin rolü üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Yıldırım, A., (2009), Bağlanma stilleri ile bağışlama arasındaki ilişkide sorumluluk yüklemelerinin aracı rolü, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Kriz Durumlarıyla İlişkili Bazı Niteliklerinin İncelenmesi

Muhittin Soner Akkaya

Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kriz, bireyin problem çözme becerilerinin yetersiz kalması sonucunda bireyde oluşan psikolojik sıkıntılardır (Caplan, 1961). Günümüzde okul çağındaki çocuklar ve gençler kendiliğinden ve insan eliyle oluşan kriz durumlarıyla her an karşı karşıya kalabilmektedirler. Sel, hortum, deprem (Miller, 2012) gibi kendiliğinden oluşan kriz durumlarının yanında akran zorbalığı (Soysal, Baş ve Aysan, 2016), madde bağımlılığı, öfke kontrolü, iletişim bozukluğu, taciz, tecavüz, istismar, şiddet, savaş, terör (Mum, 2011) gibi insan eliyle oluşan kriz durumları ile sıkça karşılaşılmaktadır. Bunun yanı sıra gelişim dönemlerine özgü yaşanan gelişimsel krizler (Sayıl, Palabıyıkoğlu ve Berksun, 1996) de çocuklar ve gençlerin maruz kaldığı diğer bir kriz türüdür. Bu kriz durumlarına ek olarak yaşam koşullarında meydana gelen hızlı değişimler, küreselleşme, çok kültürlülük ve özellikle internet teknolojisinin gelişmesi de kriz etkisi yaratabilmektedir (Yeşilyaprak, 2009). Karşılaşılan bu kriz durumlarına iyi bir müdahale, kriz yaşantısı sonrası başa çıkma becerileri kazanılmasına ve daha iyi gelişim gösterilebilmesine olanak sağlar (Lindemann, 1944; Sayıl, 1992). Bu bağlamda, çocukların ve gençlerin yaşadığı krizleri gerek önleme gerekse iyileştirme hususunda okul psikolojik danışmanlarına önemli görevlerin düştüğünü söylemek yerinde olacaktır (Aviles, Anderson ve Davila, 2006; Otlu, 2011). Benzer şekilde okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve diğer çalışanların yanı sıra velilere de kriz durumları karşısında okul psikolojik danışmanı ile birlikte hareket etme noktasında önemli görevler düşmektedir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Sonuçta, yaşanılan kriz durumlarının çocuk ve gençlerdeki yıkıcı etkisinin ve tahribinin azaltılıp kalıcı etkiler bırakmaması için çalışılmasının ve krize karşı etkili müdahalelerde bulunulup çocuklar ve gençlerin kişisel, akademik, sosyal açıdan geliştirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Palmisano, 2007).

Yapılan bu araştırmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki (KKTC) Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Ortaöğretim kurumlarında görevli okul psikolojik danışmanlarının kriz durumları ile başa çıkma beceri düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Bu bağlamda bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1: Okul psikolojik danışmanlarının son 6 ay içinde okullarda karşılaştıkları kriz durumları nelerdir?

2: Okul psikolojik danışmanlarının kriz durumlarında sosyal destek sağlama, başa çıkma becerileri kazandırma, kriz durum değerlendirmesi yapma ve sosyal ağ kurma becerileri ne düzeydedir?

3: Okul psikolojik danışmanlarının krizle başa çıkma beceri düzeylerinde bazı değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan okul türü, çalışılan ülke, mesleki yıl, lisans/ lisansüstü öğrenimde krize yönelik ders alma durumu, kriz durumlarıyla karşılaşma durumu, kriz durumlarıyla ilgili kursa katılma durumu) manidar bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, gerçekliğin nesnel bir şekilde gözlenilip, ölçüldüğü ve toplanılan nicel verilerin analiz edildiği yöntem türü olan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Değiştirme ve etkileme girişiminde bulunulmadan geçmişte veya halen olan bir durumun, müdahale edilmeksizin betimlendiği, araştırma içerisindeki olayın, bireyin, nesnenin olduğu gibi tanımlandığı model türü olan tarama modeli ise araştırmanın modelini oluşturmaktadır (Karasar, 2014).

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 bahar döneminde KKTC'deki MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görevli 97 okul psikolojik danışmanı, örneklemini ise 87 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Araştırmada 94 okul psikolojik danışmanına ulaşılmıştır. Samimi bir şekilde cevaplanılmadığı düşünülen 7 tane veri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Bu araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının demografik özelliklerini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş ‘’Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının son 6 ay içinde karşılaştıkları kriz durumlarını ortaya çıkarmak için 16 madde ve kriz durumlarıyla baş edebilme becerileri düzeylerini belirlemek için 48 maddeden oluşan Otlu (2011) tarafından geliştirilmiş “Krize Müdahalede Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Envanteri” isimli ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Elde edilen veriler analiz edilirken, örneklem sayısının az olması ve yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre verilerin normal bir dağılım göstermemesinden dolayı Non-Parametrik testlerden olan Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu analizler SPSS 22.00 paket programında anlamlılık seviyesi 0.05 olacak şekilde yapılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul psikolojik danışmanlarının son 6 ay içerisinde ebeveyn boşanmaları, okul değiştirme, akran zorbalığı, otorite sorunları, şiddet gibi kriz etkisi yaratan olaylarla sıkça, deprem, tecavüz, trafik kazası gibi olaylar ve alkolik anne/babaya sahip, cinsel kimlik bocalaması yaşayan, madde bağımlısı olan bireylerle ise çok az karşılaştığı tespit edilmiştir. Öte yandan okul psikolojik danışmanlarının kriz durumunu iyi değerlendirdiği, kriz yaşayan çocuk ve gençlere iyi düzeyde sosyal destek sağladığı, başa çıkma becerileri kazandırdığı ve çözüme ilişkin sosyal ağlar kurduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada okullarda görevli psikolojik danışmanlarının “Cinsiyet”e göre kriz durumlarıyla başa çıkma beceri düzeyi incelendiğinde; “Sosyal Ağ Kurma” alt boyutundaki puanların manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve erkek okul psikolojik danışmanlarının söz konusu alt boyuttaki puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

“Krizle İlgili Kursa Katılma Durumu”na göre kriz durumlarıyla başa çıkma beceri düzeyi incelendiğinde; “Sosyal Destek Sağlama”, “Başa Çıkma Becerileri Kazandırma” alt boyutunda ve tüm boyutlardaki puanlarının manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve kursa katılım göstermiş okullarda görevli psikolojik danışmanlarının söz konusu boyutlardaki puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmada son olarak ise eğitim durumu yüksek, krizle ilgili ders almış ve krizle daha çok karşılaşmış olanların daha iyi düzeyde krizle baş edebildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kriz, Krize Müdahale, Başa Çıkma Stratejileri, Okul Psikolojik Danışmanı

Kaynakça

Aksoy, H.H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 37-49.

Aviles, A.M., Anderson, R.T. ve Davila, R.E. (2006). Child and adolescent social-emocional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health,* 11(1), 32-39.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Caplan, G. (1961). *An Approach to Community Mental Helath.* New York: Grune and Stratton.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry,* 101(2), 141-148.

Miller, G. (2012). *Fundamentals of Crisis Counseling.* NJ: Jonn Wiley and Sons, Inc.

Mum, N. (2011). Çocuk ve genç tutuklularda psikolojik travma deneyimlerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Otlu, B.M. (2011). Okul psikolojik danışmanlarının krize müdahalede kullandıkları başaçıkma stratejilerinin incelenmesi: İzmir il örneği. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Palmisano, V. B. (2007). *A phenomenological exploration of crisis intervention counseling as experienced by school counselors*. Doctoral dissertation, State University, New York.

Sayıl, I. (1992). Olağanüstü koşullarda krize müdahalenin yeri ve önemi. *Kriz Dergisi*, 1(1), 4-7.

Sayıl, I. (2008). *Krize Müdahale ve İntiharı Önleme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

Sayıl, I., Palabıyıkoğlu, R. ve Berksun, O.E. (1996). *Kriz ve Krize Müdahale.* Ankara: Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

Soysal, F.S.Ö., Baş, A.U. ve Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 6(46), 53-69.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 42(1), 193-213.

Zara, A. (2011). *Krizler ve Travmalar* (1.baskı). İstanbul: İmge Kitabevi.

(Bu çalışma Doç. Dr. GÜLEN UYGARER danışmanlığında M. SONER AKKAYA tarafından hazırlanan "Okul Psikolojik Danışmanlarının Kriz Durumlarıyla İlişkili Bazı Niteliklerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.)

Bilişsel Esneklik ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü

Nurullah Türkcan
Adıyaman Üniversitesi

Mehmet Ali Yıldız
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sarason'a (1988) göre kişinin olası tehlikelerle baş etme konusunda yetersiz kalacağı endişesinden doğan kaygı; geçmişten günümüze insan yaşamı üzerindeki etkisi artmakta olan bir duygudur (Twenge, 2000). Geçmişte bireylerin yaşadığı kaygıya genellikle doğal afetler, vahşi hayvanlar vb. sebep olurken, günümüzde sosyal değerlendirici ve belirsiz çevresel faktörler önemli hale gelmiştir (Zeidner, 1998). Değerlendirilme ve belirsizliklerin rol aldığı önemli yaşam olaylarından biri de sınav durumlarıdır.

Sınav kaygısı; bir sınav esnasında basit cümleleri ya da talimatları okuma ve anlamada, sınav performansı için gerekli bilgileri hatırlamada ve düşünmede zorlanma hali ve beraberindeki gerginlik duygusu olarak tanımlanabilir (Suinn, 1968). Sınav Kaygısı, bireyin performansını ve kişisel gelişimini olumsuz etkiler (Sarason ve Sarason, 1990). Bireyler, sınava tabi tutuldukları konuda yetenekli olsalar bile kaygı nedeniyle düşük performans gösterebilirler (Zeidner, 2004).

Öğrencilerin eğitim-öğretim süreçleri boyunca girdikleri sınavların sonraki yaşamlarına muhtemel etkileri ve sınava yönelik beklentileri düşünüldüğünde, üniversite sınavının önemli bir kaygı kaynağı olduğu söylenebilir. Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile ilgili bir araştırmada öğrencilerin % 42'sinde yüksek düzeyde sınav kaygısının olduğu ve en yoğun kaygıyı kız öğrencilerin, 11. sınıf öğrencilerinin, mezun öğrencilerin ve akademik başarısı düşük öğrencilerin yaşadığı ortaya konulmuştur (Yıldırım, 2007). Sınava hazırlanan öğrencilerde kaygının bu derece yüksek olmasının, kaygının azaltılması ve önlenmesi noktasındasınav kaygısının nedenlerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik ihtiyacı da ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öğrencilerin yüksek kaygı yaşamasındaki nedenler incelendiğinde cinsiyet, yetenek, ebeveyn tutumları gibi faktörlerin yanında bilişler önemli bir yer tutmaktadır (Zeidner, 1998). Geçmiş çalışmalarda sınav kaygısının bilişsel bileşenlerine odaklanılarak, sınav kaygısına yönelik olumsuz bilişlerin düzeltilmesi amaçlanmıştır (Kırkık, 2020). İşlevsel olmayan düşüncelerin yerine işlevsel olanların getirilmesinde, bireyin alternatif durumlara, düşüncelere açık olmalarının önemli olabileceği; bu bağlamda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkili bir faktör olduğu düşünülebilir. Bilişsel esneklik, bireyin herhangi bir durumda mevcut seçeneklerin farkında olmasını, esnekliğe ve uyum sağlamaya yönelik isteğini ve yeteneğini ifade etmektedir (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler, olumsuz durumlarla baş etme inancına sahiptir ve alternatif fikirlerin farkına varabilir (Denis ve Vander Wal, 2010). Alan yazında, öğrencilerin sınav kaygıları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kırkık, 2020; Kuloğlu ve Orhan, 2021).

Sınav kaygısını yordayan bir diğer faktör ise akademik dayanıklılıktır (Putwain ve ark., 2013). Tarihsel süreçte dayanıklılık araştırmaları, akademik dayanıklılıktan daha çok psikososyal dayanıklılığa odaklanarak başlamıştır (Rutter, 1987). Masten'a (1994) göre dayanıklılık, uyum ve gelişmenin önündeki tüm engellere rağmen uyum sağlayabilmektir. Dayanıklılık kavramının, okul yaşamına uyarlanması olarak düşünülebilecek akademik dayanıklılık ise bireyin tüm zorluklar karşısında eğitim hayatına başarılı bir şekilde uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Wang, Haertal ve Walberg, 1993). Sınav esnasında yaşanan strese ayak uydurabilen, zorluklara rağmen kaygılarını kontrol edebilen öğrencilerin de bu bağlamda dayanıklı oldukları söylenebilir. Dayanıklılık düzeyi yüksek öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşamaları ve dayanıklılığı düşük olan ve kaygı yaşayan öğrencilere göre daha başarılı olmaları beklenir (Putwain ve ark., 2013).

Akademik dayanıklılık için gerekli olan zorluklar karşısında uyum sağlama becerileri düşünüldüğünde, bilişsel esnekliğin alternatif düşünceleri harekete geçirmede rol oynayabileceği söylenebilir. Bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılığın ilişkisinde ulusal alan yazında rastlanan tek çalışmada anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş (Yavuz ve Kutlu, 2016); Acevedo (2010) Hispanik-Amerikalı öğrencilerle yaptığı çalışmalarda, bilişsel esnekliğin akademik dayanıklılığa katkıda bulunduğuna dair sonuçlar elde etmiştir.

Alan yazındaki çalışmalardan ve kuramsal görüşlerden hareketle bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılığın, öğrencilerin sınav kaygıları ve akademik başarıları ile ilişkili olduğugörülmektedir. Bu açıdan bakıldığında; akademik dayanıklılığın, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkide bir aracı rol üstlenebileceği ileri sürülebilir. Ayrıca lise öğrencilerinde bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık yapıp yapmadığını belirlemek; lise öğrencileriyle çalışan psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilere sunulacak koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetlerinin yanı sıra müdahale çalışmaları için de önemli bir veri sağlayabilir.

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis Mustafa Kın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Kilis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Kilis Mehmet Sanlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Kilis Mübeccel Suphi Yavaşça Sosyal Bilimler Lisesi ve Kilis Anadolu Lisesi'nde, 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 222'si kız (%55,2) ve 180'i erkek (%44,2) olmak üzere toplam 402 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri Bilişsel Esneklik Ölçeği (Çelikkaleli, 2014), Akademik Dayanıklılık Ölçeği (Kapıkıran, 2012), Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (Totan, 2018) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından araştırmaya gönüllü olarak katılan lise öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcıların sorulara yanıt vermeleri 20-25 dakika arası sürmüştür. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada, test edilen modelin aracılık etkilerinin istatistiksel olarak önemli olup olmadığı Hayes (2012; 2013) tarafından geliştirilen yazılım aracılığıyla, Sıradan En Küçük Kareler Regresyona dayalı yaklaşım ve Bootstrap Yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın Bootstrap analizleri, PROCESS Macro aracılığıyla "Multiple Mediation Model 4" yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda sınav kaygısı ile bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılık değişkenleri arasında negatif; bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılık değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bilişsel esnekliğin, sınav kaygısı üzerindeki toplam etkisi (c =-.30, SH = .05, t =-5.11, p<.001) anlamlı düzeydedir. Ayrıca bilişsel esnekliğin, akademik dayanıklılık üzerindeki doğrudan etkisi (a = .48, SE = .05, t = 9.64, p<.001) anlamlı düzeydedir. Aracı değişken olan akademik dayanıklılığın sınav kaygısı üzerindeki (b =-.33, SE = .05, t =-5.82, p<.001) doğrudan etkisi anlamlıdır. Bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılık aracı değişkenler olarak eş zamanlı olarak modele girildiğinde, bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişki azalmıştır ancak hala anlamlı düzeydedir (c' =-.14, SE = .06, t =-2.25, p<.05). Bu bulgulara göre, bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık yaptığı görülmektedir. Ayrıca, tüm modelin anlamlı düzeyde olduğu (F(3-398) = 21.46, p<.001) ve sınav kaygısındaki toplam varyansın % 14'ünü açıkladığı görülmektedir. Araştırmada incelenen modeldeki dolaylı etkinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 Bootstrap örneklemi üzerinde incelenmiştir. Bilişsel esnekliğin, akademik dayanıklılık aracılığıyla sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/c-c') istatistiksel açıdan önemlidir (nokta tahmin= -.1597 ve % 95 BCa GA [-.2403, -.0923]).

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Bilişsel Esneklik, Akademik Dayanıklılık

Kaynakça

Acevedo, M. (2010). *Cognitive flexibility and planning skills as predictors of social-academic resilience in Hispanic-American elementary school children.* Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. ProQuest Information & Learning, US.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim, 39*(176). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466

Dennis, J. P. ve Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research, 34*(3), 241-253.

Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish high school. *Education, 132*(3), 474–483.

Kırkık, M. (2020). *Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/35199

Kuloğlu, A. ve Görkem Orhan, F. (2021). Examination of Test Anxiety and Cognitive Flexibility Levels of Students Preparing for the University Exam. *International Online Journal of Educational Sciences, 13*(4). https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.004

Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports, 76*(2), 623-626. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In Wang, M. C., & Gordon, E. W., (Eds.)., *Educational Resilience in Inner-city America: Challenges and Prospects*(pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Connors, L. ve Woods, K. (2013). Resilient children are less test anxious and perform better in tests at the end of primary schooling. *Learning and Individual Differences, 28*, 41–46. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.010

Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience And Protective Mechanims. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316–331. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety research, 1*(1), 3-7. https://doi.org/10.1080/10615808808248215

Sarason, I. G. ve Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. *In Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475-495). Springer, Boston, MA.

Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test-anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy, 6*(3), 385-387. https://doi.org/10.1016/0005-7967(68)90071-5

Totan, T. (2018). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Değerlendirilmesi: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 143–155

Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? birth cohort change in anxiety and Neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(6), 1007–1021. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1007

Wang, M. C., Haertal, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Educational resilience in inner cities. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Investigation of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students. *Egitim ve Bilim, 41*(186), 1-19. https://doi.org/10.15390/EB.2016.5497

Yıldırım, İ. (2007). Depression, test anxiety, and social support among Turkish students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research, 29*, 171–184.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* New York: Springer Science & Business Media.

Zeidner, M. (2004). *Test Anxiety, Encyclopedia of Applied Psychology.* 545- 556.

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Ebeveynler İçin Psikometrik Özellikleri

Meltem Aslan Gördesli

İstanbul Medipol Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumun en küçük yapıtaşı olan ailenin kurucuları olan anne ve babaların, ruh sağlıklarındaki olumsuz durumların çocukların gelişimine de etki ettiği bilinmektedir. Örneğin ebeveynleri içselleştirme sorunları yaşayan çocukların içselleştirme sorunları, anksiyete bozuklukları, depresyon açısından risk altında oldukları bilinmektedir (Beardslee ve ark. 1997; Garber and Weersing 2010; Kovacs ve Devlin 1998). Olumsuz anne baba tutumları ile anne babanın olumsuz çocuk yetiştirme uygulamalarının yanı sıra ailenin işlevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirememesinin psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Kapçı ve Hamamcı, 2010). Ailenin çocuğu olumsuz yaşam olaylarından koruyan destekleyici bir işlevinin olduğu, ilgili, duyarlı ve güvenli bir ev ortamının çocukların uyumunu artırdığı (Demirkaya ve Abalı, 2012) ve sağlıklı bir aile ortamında büyüyen çocukların sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler oldukları (Saltalı ve Arslan, 2012) bilinmektedir. Söz konusu bu araştırma sonuçları, ebeveynlerin iyi oluşunun, bireysel, çevresel ve toplumsal düzeyde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak aile ortamı ile çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki durumlarının daha çok incelendiği, ebeveynin duygusal sorunları ile çocuğun potansiyel risk durumları arasındaki ilişkilerin ebeveyn-çocuk süreçlerinde sıklıkla incelenirken; ebeveyn iyi oluşunu incelemeye yönelik hem sınırlı sayıda araştırma bulunduğu; hem de ebeveynliğe dair iyi oluşu ölçmeye yönelik doğrudan bir ölçme aracının olmadığı gözlenmiştir. Bu çalışmada Warwick Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Türkçe Formu'nun (WEMİOÖ) ebeveynler için psikometrik özellikleri incelenecektir.

Yöntem

Çalışmanın modeli betimsel araştırma modelidir. Çalışmanın örneklemi, araştırmacıya zaman ve maliyet açısından kolaylık sağlayan kolayda örneklem yoluyla seçilmiştir. Örneklem, çocukları örgün eğitime devam eden ve 3-18 yaş aralığında olan 246'sı kadın (%62.4) ve 148'i erkek (%37.6) toplam 394 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 37.86 olup yaş aralığı 27-61 arasında değişmektedir.

Ölçme aracı olarak WEMİOÖ (Tennant vd., 2007; Keldal, 2015), WEMİOÖ Ebeveyn Formu ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener vd., 1984; Aydın, 1999) kullanılmıştır. Çalışmaya ilk olarak WEMİOÖ maddelerinin ebeveynlik bağlamında düzenlenmesi ile başlanmıştır. Örneğin; 'Kendimi işe yarar (faydalı) hissediyorum' maddesi 'Bir ebeveyn olarak işe yarar (faydalı) hissediyorum'; 'Sorunlarla iyi bir şekilde başa çıkabilirim' maddesi 'Çocuğumla ilgili sorunlarla iyi bir şekilde başa çıkabilirim' olarak düzenlenmiştir. Ölçek maddelerinin düzenlenmesinin ardından uzman görüşü alınmış ve önerilen düzeltmeler yapıldıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0, AMOS 21.0 ve STATA programları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesine geçerlik çalışmalarıyla başlanmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu KMO ve Barlett test sonuçları ile incelenmiş; ölçeğin toplam varyansın %44.22'sini açıklayan tek faktörlü bir yapıda olduğu gözlenmiştir. Ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre faktör yüklerinin .31-.76 arasında olduğu; uyum iyiliği değerlerinin X2 /sd = 2.47, GFI= .94, AGFI= .91, IFI= .96, TLI= .95, RMSEA= .06 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Yapı geçerliğinin test edilmesinin ardından ölçeğin ayırt ediciliği Madde Yanıt Kuramı'na göre incelenmiş (IRT; Chalmers 2012), önerildiği üzere (Baker, 2001) ölçekteki tüm maddelerinin α değerlerinin 1'in üzerinde ve madde eğrisi istatistiğinde eğilimin 'S' şeklinde olduğu gözlenmiştir. Böylece ölçeğin ayırt edici geçerliğinin olduğu görülmüştür. Ölçeğin yakınsak geçerliği için Yaşam Doyumu Ölçeği ile olan Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış; bu değerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (r= .60, p<.01). Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach's alpha katsayısı hesaplanmıştır (α=.88).

Tüm bu bulgular WEMİOÖ-Ebeveyn Formu'nun ebeveyn iyi oluşunu ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn iyi oluşu, Madde yanıt kuramı, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Aydın, D. (1999). *Social Network Composition, Social Support And Psychological Wellbeingin First Metu Students: A Longitudinal Investigation*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baker, F. B. (2001). The basics of item response theory (2nd. Ed.). Retrieved from https://eric.ed.gov/?id= ED458219

Beardslee, W. R., Versage, E. M., Wright, E. J., Salt, P., Rothberg, P. C., Drezner, K., & Gladstone, T.R. (1997). Examination of preventive interventions for families with depression: Evidence of change. *Development and Psychopathology, 9*, 109–−130.

Chalmers, R. P. (2012). mirt: a multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software, 48*(6), 1–29.

Demirkaya, S. K., Abalı, O. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*, 67-74.

Garber, J., & Weersing, R. (2010). Comorbidity of anxiety and depression in youth: Implications for treatment and prevention. *Clinical Psychology Science and Practice, 17*, 293–306.

Kapçı, E. G., Hamamcı, Z. (2010). Aile işlevi ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü. *Klinik Psikiyatri, 13*, 127-136.

Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being, 3*(1), 103-115.

Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Publications.

Kovacs, M., & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 39*, 47−63.

Saltalı, N. D., Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online,11*(3), 729-737.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. Ve Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health And Quality Of Life Outcomes, 5*(1), 50-63. Doi:10.1186/1477-7525-5-63

Aday Psikolojik Danışmanlar Erken Dönem Uyumsuz Şemalarına Benzer danışanları mı buluyorlar?

Elif Ulu Ercan — Ege Üniversitesi

Semra Uçar — Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik danışman psikolojik danışma sürecinin en önemli öğelerinden biridir (Voltan-Acar, 2001). "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları" dersi psikolojik danışman eğitimindeki en önemli derslerden biri olarak dikkati çekmektedir. Bu ders kapsamında psikolojik danışman adaylarının süpervizyon altında psikolojik danışma yardımı vermeleri beklenmektedir. Çoğu yeni başlayan psikolojik danışmanlar ya da psikolojik danışman adayları akademik ve yaşam deneyimleri sınırlı olduğu için danışanlara çelişik duygularla yaklaşırlar. Kaygıyla beraber danışmanlar kendilerine: "Ne söyleyeceğim?" "Nasıl söyleyeceğim?" "Yardım edebilecek miyim?" gibi sorular sorarlar. Bu kaygının yanında psikolojik danışmanların kişisel ve ilişkisel özelliklerinin; deneyim, eğitim, yeterlilik gibi mesleki etkenler kadar önemli olduğu da bir olgudur (Tracey ve diğerleri, 2014; Wampold ve Imel, 2015). Psikolojik danışmanların erken dönem şemaları da bu özelliklerden biri olarak sayılabilir. Young (1990, 1999), Şema Terapi'nin temelini oluşturan erken dönem uyumsuz şemaları, kişinin kendi ve diğerleri ile ilişkilerine yönelik anılar, hisler, bilişler ve bedensel duyumlarından oluşan ve kişinin kendilik ve dünya hakkındaki düşünce ve duygularını etkileyen, süreğen ve dayanıklı örüntüler olarak tanımlamıştır. Şüphesiz ki hem psikolojik danışmanın hem de danışanın şemaları psikolojik danışma sürecinde önemli bir rol oynayabilir. Erken dönem yaşantıların ve bu yaşantılar içerisinde edinilen inançların, yetişkinlik döneminde ve bu dönemde kurulan ilişkilerde oldukça büyük bir role sahip olduğu söylenebilir. Yakın ilişkilerde yaşanan problemlerin çoğunun, partnerlerin ihtiyaçlarının, şemalarının, başa çıkma biçimlerinin ve modlarının bir araya gelerek meydana getirdiği prizma aracılığıyla ortaya çıktığı gözlemlenmektedir (Rafaeli ve diğ., 2014). Bu noktada yine önemli bir başka kavram olan şema kimyasından da söz etmek gereklidir. Şema kimyası, kendi inanış kalıplarımıza göre insanlarla etkileşime girdiğimizde şemalarımızın tetiklenmesiyle birlikte ortaya çıkmaktadır (Karaosmanoğlu, Şaşıoğlu ve Azizlerli, 2016). Bu noktada psikolojik danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişkide de şema kimyasından söz edilip edilemeyeceği akla gelmektedir. Aday psikolojik danışmanlar ilk danışanlarını belirlerken kendi erken dönem uyumsuz şemaları üzerinden hareket ederek kendi erken dönem uyumsuz şemalarına benzer danışanları seçiyor olabilirler mi? Bu çalışmada bu soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Veriler 3 farklı üniversiteden toplanmıştır. Çalışmada hem aday psikolojik danışman hem de danışanlar Young Şema Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Psikolojik danışmanların ve danışanlarının Young Şema Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık düzeyini belirlemek için sınıf içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Her 60 psikolojik danışman ve danışan çiftinin 14 alt boyut için aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir.

Ölçme Araçları:

Young Şema Ölçeği Kısa Form 3 (YŞÖ- KF3)

Erken dönem uyum bozucu şemaları saptama amacıyla geliştirilmiş olan Young Şema Ölçeği'nin orijinal formu 16 şema boyutu ölçen 205 maddeden oluşmaktadır (Soygüt, Karaosmanoğlu, Çakır, 2009). Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından yapılmıştır. 1071 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışma zedelenmiş otonomi, kopukluk, aşırı tetikte olma, diğerleri yönelimlilik ve zedelenmiş sınırlar olmak üzere beş şema alanı ve bu alanlara ait terkedilme/ istikrarsızlık, duygusal yoksunluk, kusurluluk/ utanç, sosyal izolasyon/ yabancılaşma, iç içe geçme/ bağımlılık, başarısızlık hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yetersiz özdenetim/ ayrıcalıklık, kendini feda, onay arayıcılık, karamsarlık, duyguları bastırma, yüksek standartlar ve cezalandırıcılık olmak üzere toplamda 14 alt boyutun uygunluğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının şema alanları için α=.63- 80, şema boyutları için α= .53- .81 arasında değiştiği saptanmıştır (Soygüt ve diğ., 2009). Yapılan analizler ölçeğin kabul edilebilir derecede geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Psikolojik danışmanların ve danışanlarının Şema Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık düzeyini belirlemek için sınıf içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Her 60 psikolojik danışman ve danışan çiftinin 14 alt boyut

için aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. .70'in üzerindeki sınıf içi korelasyon (ICC) değerlerinin yüksek düzeyde tutarlılığa işaret ettiği söylenebilir. Tablo1: 15 çift için ICC değerinin .70'in üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda 14 şemadan grubun %25'inin puanlarının yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Grubun bir diğer çeyreğinin ICC değerleri .50 ile .70 arasında değişmektedir. Bu durumda grubun %50'sinin Young Şema Ölçeğinden aldığı puanların birbirleri ile orta veya yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Sonuç:

Yapılan sınıf içi korelasyon analizi sonucunda aday psikolojik danışman ve danışanların Young Şema Ölçeği alt boyutlarından yüksek puan aldıkları şemalar birbiriyle örtüşmektedir. Bu durum psikolojik danışman ve danışan arasında şema kimyası olabileceğine işaret etmektedir. "Şema Kimyası" insanlara tanıdık gelen şey tarafından çekilme eğilimine denmektedir. Bu noktada aday psikolojik danışmanlar danışanlarını seçerken onlara tanıdık gelen

Bu noktada süreç ve sonuç araştırmaları yürüterek bu sonuçtan hareketle söz konusu bulgunun psikolojik danışma sürecini nasıl etkilediğine dair ileride çalışmalar yapılmadı önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken dönem uyumsuz şema, şema terapi, aday psikolojik danışman

Kaynakça

Karaosmanoğlu, A.,Şaşıoğlu, M., Azizlerli, N. (2016). İlişkiler. (Vol.1). İstanbul: Psikonet Press.

Rafaeli, E., Maurer, O., & Thoma, N. C. (2014). Working with modes in schema therapy. *Working with emotion in cognitive behavioral therapy: Techniques for clinical practice*, 263-287.

Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A., & Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young şema ölçeği kısa form-3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. Türk Psikiyatri Dergisi, 20(1), 75-84.

Stevens, B. A., & Roediger, E. (2017). Attraction, Romance, and Schema Chemistry. Breaking Negative Relationship Patterns: A Schema Therapy Self- help and Support Book, 40-52

Tracey, T. J. G., Wampold, B. E., Lichtenberg, J. W., & Goodyear, R. K. (2014). Expertise in psychotherapy: An elusive goal. American Psychologist, 69, 218- 229. https://doi.org/:10.1037/a003509

Voltan-Acar, N. (2001). Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2015). The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work. New York, NY: Routledge.

Young, J. E. (1990). Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Young, J. E. (1999). Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach (üçüncü baskı). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Süreğen Hastalığı Olan Öğrencilerle Çalışmak: Okul Psikolojik Danışmanlarının Deneyimlerinin Hak Savunuculuğu Bağlamında İncelenmesi

Emine Feyza Aktaş

Balıkesir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Süreğen hastalıklar, uzun süreli takip ve/veya tedavi gerektiren hastalıkları içeren bir çatı kavram olarak kullanılmaktadır. Bu hastalıklar astım, serebral palsi, kanser, AIDS, epilepsi, doğuştan gelen kalp hastalıkları, diyabet ve çölyak olarak sıralanabilir. Bir tanıma göre süreğen hastalıklar "üç aydan uzun süren, çocukların normal aktivitelerini etkileyen, hastanede yatış, evde bakım ve yoğun medikal bakım seçeneklerinin tümünü ya da bunlardan herhangi birini gerektiren hastalıklardır" (Boyse, Boujaoude ve Laundy, 2012).

Süreğen hastalık öğrencilerin duygusal ve fiziksel gelişimini, akademik performansını, akranlarıyla ve aileleriyle ilişkilerini etkilemektedir (Shaw, Glaser, Stern, Sferdenschi ve McCabe, 2010). Martinez ve Erickan (2009)'a göre süreğen hastalığı olan çocukların yaşadığı akademik ve sosyal/duygusal sorunlar sağlıklı akranlarının karşılaştığı sorunların neredeyse iki katıdır. Yaşadıkları fiziksel problemlerin ve devamsızlığın müfredata uymayı güçleştirmesi (A'Bear, 2014) ya da hastalığın etkisiyle yaşadıkları motivasyon düşüklüğü (Forrest, Bevans, Riley, Crespo ve Louis, 2011) gibi nedenler öğrencilerin akademik yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca bu öğrenciler depresyon, kaygı bozuklukları ve düşük benlik algısı açısından sağlıklı akranlarına oranla yüksek risk altındadırlar (Shaw ve McCabe 2007). Ancak gereken medikal, akademik ve sosyal desteğin sunulması durumunda öğrencilerin sağlık problemi olmayan akranları kadar başarılı olabilecekleri vurgulanmaktadır (Hilliard et al., 2015; Lum vd., 2019). Öğrencilerin bireysel özellikleri, hastalığın kendine özgü doğası, evresi ve doğuştan gelip gelmediği, öğrencinin içinde bulunduğu gelişim aşaması ya da hastalığa ilişkin düşünceler gibi pek çok değişken süreğen hastalığın öğrencinin okul yaşamına ve bireysel/sosyal uyum düzeyine etkisini şekillendirmektedir (Hamlet, Gergar ve Schaefer, 2011). Bu nedenle okul ortamında bu öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması sürecinde kapsamlı bir bakış açısıyla hareket edilmeli, tüm bu değişkenlerin etkileşimi bir ekip çalışması ile yönetilmelidir. Bu ekip çalışmasında özellikle okul psikolojik rolü yadsınamaz ölçüde önemlidir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Rolü

Süreğen hastalığı olan öğrenciler özel gereksinim kategorisinde yer almaktadır. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanlarına düşen görevler diğer gereksinim çeşitlerinde olduğu gibi süreğen hastalığı olan öğrencileri savunmak, aile ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışmaktır (ASCA, 2016). Okul psikolojik danışmanları öğrencilerin akademik/kariyer, kişisel ve sosyal gelişimine odaklanan psikolojik danışma ve konsültasyon hizmetlerini yürütmenin yanında bu hizmetlerin tüm öğrencilere sunulmasına ilişkin savunuculuk ve liderlik rollerini de üstlenmektedirler (ASCA, 2012). Sweeney ve White (2002) psikolojik danışmanların rollerinden hak savunuculuğunu bir gereklilik olarak görmektedirler. Hak savunuculuğu hizmeti özellikle dezavantajlı gruplarda daha da önemli hale gelmekte ve fırsat eşitliğini sağlayan bir unsur olarak göze çarpmaktadır (Gültekin, 2004).

Savunuculuk görevi kapsamında öncelikle dezavantajlı grubun özelliklerini, ihtiyaçlarını ve onu çevreleyen sistemlerin öğrenciyi çok yönlü biçimde nasıl etkilediğini ele almak yer almaktadır. Ardından tüm gelişimsel alanlarda bu etkileşimlerden kaynaklanan engellerin ortadan kaldırılması için çaba gösterilmesi gerekmektedir. Bir çalışmada psikolojik danışmanlar süreğen hastalığı olan öğrencilerin okula uyum sürecinde daha fazla rol üstlenmesi gerektiğini belirtirken, bunları uygulama ve ileri düzeyde savunuculuk faaliyetleri gerçekleştirmede eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda çalışmada süreğen hastalığı olan öğrencilere sunulan hizmetler konusunun mesleki eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Hotchkiss, 2015).

Türkiye'de psikolojik danışmanların mesleki kimliği ve sorumluluk alanlarına ilişkin yapılan çalışmalarda hak savunuculuğu rolüne yapılan vurgu giderek artmaktadır (Gökmen, 2020; Gültekin, 2004; Kağnıcı ve Denizli, 2018; Keklik, 2010). Psikolojik danışmanların bu konudaki deneyim ve algılarının incelendiği araştırmalar ise sınırlıdır. Tarhan (2022) tarafından yürütülen araştırmada psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu rollerine ilişkin algılarının incelendiği görülmektedir. Bu araştırmada dezavantajlı grupların kapsamı daraltılarak süreğen hastalığı olan öğrenciler ele alınmaktadır.

Süreğen hastalığı olan öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin algılarının, bu ihtiyaçların karşılanmasının önündeki engelleri ortadan kaldırma konusundaki uygulamalarının anlaşılmasının, psikolojik danışmanların bu grup özelinde hak savunuculuğu uygulamalarını anlamak açısından gerekli görülmektedir. Bu sayede, psikolojik danışman eğitimi kapsamında hak savunuculuğuna ilişkin desteklenmesi gereken becerilerin belirlenmesine katkı sağlanabilecektir. Bu nedenle çalışmada süreğen hastalığı olan öğrencilerle çalışırken okul psikolojik danışmanlarının savunuculuk rollerine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada süreğen hastalığı olan öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu rollerine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Bu yöntem katılımcıların belli bir olguya ilişkin deneyimleri ve bu deneyimlerine ilişkin değerlendirmeleri ile ilgilenmektedir. Bu yöntem ağırlıklı olarak hastalığa ilişkin deneyim çalışmalarında kullanılmıştır (Smith, 2011). Miller, Chan ve Farmer (2018) ise bu yöntemin psikolojik danışman eğitimine ve psikolojik danışmanlık uygulamalarına ilişkin çalışmalarda özellikle özel gruplarla çalışırken işlevsel olduğunu vurgulamaktadırlar. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz yönteminde veri toplama aracı olarak sıklıkla yapılandırılmış görüşme formları kullanılmaktadır (Smith ve Osborn, 2008). Bu araştırmada da veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve görüşme sorularını içeren bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak mesleki deneyimleri boyunca süreğen hastalığı olan öğrencilerle çalışan araştırmaya katılmaya gönüllü okul psikolojik danışmanları seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada okul psikolojik danışmanlarına sosyal medya uygulamalarında paylaşılan duyurular yoluyla ulaşılmıştır. Veri toplama süreci devam etmekte olup, en az altı katılıcıya ulaşılması planlanmaktadır. Görüşmeler ortalama 35-45 dakika sürmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Süreğen hastalığı olan öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu rollerine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmada veri toplama süreci tamamlanmamış olup, henüz bir katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ilk olarak okul psikolojik danışmanlarının süreğen hastalığı olan öğrencilerin yaşadıkları hastalığa bağlı güçlüklere ve engellere ilişkin algılarının ortaya çıkarılması beklenmektedir. Bu algılara ve öğrencilerle çalışma deneyimlerine dayanarak okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu rollerine ilişkin algılarının ortaya çıkarılması mümkün olacaktır. Bu sonuçlar doğrultusunda ilgili fenomenin anlaşılması, hem psikolojik danışmanların hak savunuculuğu rolleri bağlamında hem de süreğen hastalığı olan öğrencilerle çalışma konusundaki deneyim ve algıları bağlamında kuramsal ve uygulamaya dönük öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Süreğen hastalık, hak savunuculuğu, okul psikolojik danışmanı

Kaynakça

A'Bear, D. (2014). Supporting the learning of children with chronic illness. *The Canadian Journal of Action Research, 15*(1), 22-39. https://doi.org/10.33524/cjar.v15i1.143

American School Counselor Association (2012). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.

American School Counselor Association. (2016). *The school counselor and student with disabilities.* Erişim tarihi: 5 Mayıs 2022, https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-Students-with-Disabilitie

Boyse, K., Boujaoude, L., & Laundy, J. (2012). *Children with chronic conditions.* Erişim tarihi: 1 Mayıs 2022, https://psychologyinterns.org/wp-content/uploads/3.Children-with-Chronic-Conditions_-Your-Child_-University-of-Michigan-Health-System.pdf

Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2011). School outcomes of children with special health care needs. *Pediatrics, 128*(2), 303–312.

Gökmen, G. (2020). Okul psikolojik danışmanlığında hak savunuculuğu. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(1), 55-73.

Gültekin, F. (2004). Bir savunucu olarak okul psikolojik danışmanı. *Eurasian Journal of Educational Reseacrh, 4*(15), 56-65

Hamlet, H. S., Gergar, P. G., & Schaefer, B. A. (2011). Students living with chronic illness: The school counselors'crole. *Professional School Counseling, 14*(3), 202-210. 10.1177/2156759x1101400304

Hilliard, M. E., McQuaid, E. L., Nabors, L. & Hood, K. K. (2015) Resilience in youth and families living with pediatric health and developmental conditions: introduction to the special issue on resilience. *Journal of Pediatric Psychology, 40*, 835–839. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsv072

Hotchkiss, J. M. (2015). *School reintegration for students with chronic illnesses: A school counseling perspective United States* [Unpublished master dissertation]. North Dakota State University.

Kağnıcı, D. Y., & Denizli, S. (2018). Examining mental health professionals' social justice attitudes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(75), 19-36.

Keklik, I. (2010). Psikolojik danışma alanının hak savunuculuğu bağlamında birey ötesi sorumlulukları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(33), 89-99.

Lum, A., Wakefield, C. E., Donnan, B., Burns, M. A., Fardell, J. E., Jaffe, A., Kasparian, N. A., Kennedy, S. E., Leach, S. T., Lemberg, D. A., & Marshall, G. M. (2019). School students with chronic illness have unmet academic, social, and emotional school needs. *School Psychology, 34*(6), 627–636. https://doi.org/10.1037/spq0000311

Martinez, Y., & Erickan, K. (2009). Chronic illness in Canadian children: What is the effect of illness on academic achievement, and anxiety and emotional disorders? *Child Care, Health and Development, 35*(3), 391-401. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00916.x

Miller, R. M., Chan, C. D., & Farmer, L. B. (2018). Interpretative phenomenological analysis: A contemporary qualitative approach. *Counselor Education and Supervision, 57*(4), 240-254. https://doi.org/10.1002/ceas.12114

Shaw, S. R., & McCabe, P. C. (2008). Hospital-to-school transition for children with chronic illness: Meeting the new challenges of an evolving health care system. *Psychology in the Schools, 45*(1), 74-87. https://doi.org/10.1002/pits.20280

Shaw, S. R., Glaser, S. E., Stern, M., Sferdenschi, C. & McCabe, P. C. (2010). Responding to students' chronic illnesses. *Principal Leadership, 10*, 12–16.

Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review, 5*(1), 9-27. https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659

Smith, J.A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. Smith (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-80). Sage Publications.

Tarhan, S. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının okulda adalet algıları ve hak savunuculuğu görevlerine ilişkin farkındalıkları. *Journal of Qualitative Research in Education, 29*, 33-55. 10.14689/enad.29.2

Kum Terapisi Yoluyla Okul Öncesi Çocuklarını Çok Yönlü Tanıma, Orijinal Düşünme ve İfade Becerileri Geliştirmek Vaka örnekleri*

Erol Ata — Amasya Üniversitesi

İsmail Ersoy — MEB

ÖZET

Problem Durumu

İlk ve orta öğretimde öğrenci başarısının artırılabilmesi, öğrenciler arasındaki çok farlı başarı dağılımının en aza indirilebilmesi ve hızla değişen dünyada etkili olabilecek vatandaşlar yetiştirebilmek için bireylerin küçük yaşta temel bilgi ve becerilerle donatılmasının büyük önemi vardır (Akbulut, 2012). Bu yüzden okul öncesinden başlayarak çocukların bilişsel, sosyal ve bedensel yönden sağlıklı gelişmeleri, iletişim ve ifade becerileri geliştirmeleri ve yaratıcılık yönlerinin desteklenmesi; bunun da özellikle uygulaması kolay bir etkinlikle yerine getirilmesi önemli bir avantaj sağlar.

Kum oyunu terapisi ile ilgili çalışmalar yaklaşık olarak 100 yıllık bir tarihe sahiptir. Özellikle çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini tanıma ve tedavi etme amacıyla yaygın olarak kullanılan kum oyunu terapisi, günümüzde farklı birçok alanda kullanılmaktadır. Örneğin, kum oyunu terapisi; ayrımcılık, şiddet ve savaş görmüş çocuklarda ikincil koruma yöntemi olarak, mülteci çocukların duygusal sorunlarını anlamada, okul öncesi dönemdeki çocukların bir travma ya da kayıpla ilgili duygularını sözsüz olarak ifade etmesini sağlamada ve okullarda bireysel danışma süreci gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Ayrıca klinik alandaki kullanımları dışında, özellikle okullarda görev alan psikolojik danışmalar için bu tekniği kullanmanın öğrencileri tanıma ve öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade edemedikleri zaman kum oyunu gibi etkinliklerle ifade etmelerine olanak sağlamasının faydalı olacağı vurgulanmaktadır (Deveci ve Bugay, 2011). Kum terapisinin kullanılması, danışanı hızlı bir biçimde rahatlatarak danışanla olumlu bir ilişki kurmayı kolaylaştırır.

Yöntem

Bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması, son zamanlarda eğitim alanında sıkça kullanılan bir yöntem haline gelmiştir. Derinlemesine sağladığı bilgiler ile hem eğitim niteliğini hem de öğretmenlerin profesyonel gelişiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Eylem araştırmaları eğitim çalışanlarının kendi okullarını, sınıflarını, eğitimsel çalışmaların ve girişimlerin geliştirilmesini ve uygulamasını, bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesini eleştirel olarak ele almaktadır. Eylem araştırması ile birey yaptığı araştırma sürecinde, "daha iyi nasıl yapabilirim?" sorusunun cevabını arar. Bu sorunun cevabını verebilmesi için araştırmacı ve öğretmen birlikte çalışır, sık sık yansıtmalar yaparak sonuca ulaşmaya çalışır (Ocak, 2019). Bu araştırma türüne ilişkin örnekler arasında, bir sınıftaki öğrencilerin okuma yeteneklerini geliştirmek, belirli bir okulun kütüphanesinin kullanımını artırmak vardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2008).

Araştırmada hedef kitle olarak Anaokulu okul öncesi öğrencileri belirlenmiştir.Uygulamada öncelikle öğrencilerin girdi davranışları belirlenmiş ve kum terapisi çalışmalarından sonra öğrencilerin çıktı davranışları tespit edilmiştir. Bunun için okul öncesi öğretmenleriyle öğrenci gözlem ölçekleri geliştirilmiş ve çalışmalar boyunca bu ölçeklerden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar vaka örnekleri şeklinde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda ortaya çıkan bilgiler ışığında;

* Bu çalışma Amasya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. SEB-BAP 20-0212

1- okul öncesi çocuklarına hatta ilkokul öğrencilerine (daha üst sınıflara da olabilir) yönelik kum terapisine bağlı etkinlik ve uygulamalar artabilir.

2- Önleyici rehberlik uygulamaları çerçevesinde öğrencilerinin "psikolojik iyi oluş" hallerini güçlendirecek bir çalışmadır.

3- Çok az masrafla ve kolay uygulanabilir olması aynı zamanda, olumsuz sonuçlar üretmemesi açısından (proje başlığında belirtilen sınırlamalar dahilinde) yaygınlaştırılması oldukça kolaydır.

4- Uygulama sırasında geliştirilecek öğrenci gözlem ölçeği bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesinde kullanılması açısından okul öncesi öğretmenlerinde ve rehber öğretmenlerde farkındalığı arttırır.

5- Deneysel bir çalışma olması sebebiyle çalışma sonuçları okul öncesi program geliştirme çalışmalarına yön verebilir.

6- Çalışma sonucu ortaya çıkacak bilgilere göre daha sonra yapılacak proje çalışması ya da çalışmalarında kum terapisi ya da diğer oyun terapilerinin kullanılmasına yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Kum terapisi, ifade becerileri, okul öncesi çocukları

Kaynakça

Akbulut, Y. (2012). Okul öncesi materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar. Odabaşı, H. F. (Edi.). Okul öncesinde öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı (271-294) içinde. Eskişehir: Anadolu Ü. Yayınları.

Bakay, B. E. (2014). Kum terapisi nedir? https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_12854.htm adresinden ulaşılmıştır.

Brosz, K. (2014). Use of sand trays in the retreat experience for oncology patients. Independent Study Final Paper. University of Calgary. https://kristybrosz.weebly.com/uploads/1/1/9/7/11970237/sandtray_ paper.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Bowyer LR (1970). The lowenfeld world technique: studies in personality. London: Pergamon Press,

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Dean EJ (2001) Sandtray consultation: a method of supervision applied to couple's therapy. *Arts Psychother,28:* 175-180.

Delevi, R. ve Bugay, A. (2011). Kum oyunu terapisi: Kuramsal bilgiler ve bir olgu örneği. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi. 18(2)*127-134.

Homeyer, L. E. (2015). Sandtray/Sandplay therapy. O'Connor, K. J., Schaefer, C. H. ve Breverman, L. D.(Edi.). içinde Handbook of play theraphy. http://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebook/detail. action?docID=404298. Gazi-ebook sitesinden ulaşılmıştır.

Kalff, D. M. (1991). Introduction to sandplay therapy. *Journal of Sandplay Therapy, 1(1),* 1-4.

Ocak, G. ve Baysal, E. A. (2019). Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırma. Ocak, G (Edi.) içinde Eylem araştırmasını anlamak (1-40). Ankara: Pegem.

Taylor. (2019). Çocuklar için çözüm odaklı kum tepsisi terapisi. Öktem, F. ve Avcı, U. K. (Çev.Edi.) içinde Çocuklar için kısa süreli oyun terapisi (150-174). Ankara: Nobel.

Torun, C. (2019). Kum Terapisi nedir? kum oyunu'nun terapideki yeri. https://pavlovspartner. com/kum-terapisi-nedir-kum-oyununun-terapideki-yeri/sitesinden ulaşılmıştır.

The relationship between Type D personality and test anxiety in university students

Ayşegül Yetkin Tekin

ÖZET

Problem Durumu

Type D personality or distressed personality is characterized with sustained negative affectivity and social inhibition. Many studies have shown that depressive and anxious complaints are more frequent in individuals with Type D personality than those without Type D personality. The aim of present study is to investigate the relationship of Type D personality and test anxiety in university students.

Yöntem

113 university students (55 male and 58 female) were included in the study. Type D Personality Scale (DS-14) and Westside Test Anxiety Scale were fulfilled by each participants. The datas were collected from the participants in the form of an online questionnaire. All statistical analyzes of the study were performed usingSPSS 23.0 package program. The normality distribution ofcontinuous variables was evaluated with the Kolmogorov-Smirnov test.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The mean age of the participants was 21.9 (SE=1.9). The prevalence of Type D personality in participants was 25.7% (n=29). There was no difference on the prevalence of Type D personality between the genders (X2=.831, p=0.362). There were no difference on negative affect and social inhibition subscales of DS-14 between the genders (p=0.712 and p=0.580, respectively). There was no difference on Westside Test Anxiety Scale score between the genders (p=0.904). There was a positive correlation between Westside Test Anxiety Scale score and negative affect subscale of DS-14 (r=.26 and p=0.005). There was a positive correlation between Westside Test Anxiety Scale score and social inhibition subscale of DS-14 (r=.31 and p=0.001). The results of the present study have shown that Type D personality traits may be related with higher test anxiety levels in university studies.

Anahtar Kelimeler: personality, Type-D personality, test anxiety

Kaynakça

Denollet J: DS14: standard assessment of negative affectivity, social inhibition, and type D personality. Psychosom Med 2005;67:89-97.

Mommersteeg, P. M., Denollet, J., & Martens, E. J. (2012). Type D personality, depressive symptoms and work-related health outcomes. *Scandinavian journal of public health*, *40*(1), 35-42.

Zhang, Y., Li, H., & Zou, S. (2011). Association between cognitive distortion, type D personality, family environment, and depression in Chinese adolescents. *Depression research and treatment*, *2011*.

Alçelik A, Yıldırım O, Canan F, Eroğlu M, Aktaş G, Şavlı H: Preliminary psychometric evaluation of the type D personality construct in Turkish hemodialysis patients. J Mood Disord 2012;2:1-5.

Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(17), 95-109.

Üstün Zekalı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Ve Duygusal Öğrenmelerinin Karşılaştırılması

Ayşegül Yetkin Tekin **Seda Temelli**

ÖZET

Problem Durumu

Yüksek zihinsel, kültürel, üretme kabiliyeti ve belirli eğitsel alanlarda üstün faaliyet ve başarı gösteren çocuklar üstün zekalı olarak tanımlanmıştır. Son yıllarda üstün zekalı çocukların bilişsel ve duygusal becerilerinin akranlarına göre nasıl farklılıklar gösterdiğini inceleyen çalışmalar yayımlanmıştır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda üstün zeka tanısı almış ve almamış çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerinin karşılaştırılarak, sosyal ve duygusal öğrenmenin zeka ile ilişkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli kesitsel ve tanımlayıcı çalışmadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bir özel eğitim kurumunda eğitim gören Üstün zekalı 201 ve üstün zekalı olmayan 199 beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan her bir katılımcı kişisel verilerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" veri formu ile beraber Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğini (CASEL) doldurmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üstün zekalı grubunun %48.4'ünü (n=91), üstün zekalı olmayan grubun %51.6'sını (n=97) kız öğrenciler oluşturdu. Üstün zekalı olan ve olmayan grupların cinsiyet dağılımı istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadı (p=0,487). Üstün zekalı katılımcı grubunun SDÖ öz-farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu şekilde karar verebilme alt ölçek puanları üstün zekalı olmayan gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (sırasıyla p<0,001; p<0,001; p<0,001 ve p=0,005). Üstün zekalı olan ve olmayan katılımcıların SDÖ öz-yönetim alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmadı (p=0,102). Araştırmanın bulguları üstün zekalı öğrencilerin kendilerinin ve sosyal ilişkilerde ötekinin biliş ve duygularına dair farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca üstün zekalı öğrencilerin kendilerinin ve çevresine yararlı olabilecek kararları vermede daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: üstün zeka, sosyal öğrenme, duygusal öğrenme

Kaynakça

Callahan, C. M. (2017). The characteristics of gifted and talented students. In *Fundamentals of Gifted Education* (pp. 153-166). Routledge.

Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, *54*(2), 102-115.

Virgolim, A. (2021). The vulnerabilities of gifted and talented students: socio-cognitive and affective issues. *Educar em Revista*, *37*.

Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, *55*(2), 105.

Tatarinceva, A. M., Sergeeva, M. G., Dmitrichenkova, S. V., Chauzova, V. A., Andryushchenko, I. S., & Shaleeva, E. F. (2018). Lifelong learning of gifted and talented students. *Espacios*, *39*(2), 29.

Öğrencilerin Sesini Duymayı Öğrenmek: Öğretmenlerin Öğrenci Mentörlüğüne İlişkin Deneyimleri*

Sema Turgut — MEB

Gülşah Taşçı — İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda, mentorluk uygulamaları farklı disiplinlerde gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu disiplinlerden biri de eğitimdir. Günümüzde okulların toplum adına yüklendiği misyon, hedefler ve amaçlar çok daha karmaşık hale gelmiştir. Dolayısıyla, toplumun okuldan beklentileri de çoğalmıştır (Ensari, 2002; Özden, 2005). Buna rağmen okulların bu beklentiler karşısında yetersizliğini fark eden çoğu ülke, okulların etkililiğini çoğaltma gayretine girişmişlerdir (Sergiovanni, 1995). Okulların gelişimi ve toplumsal alandaki işlevlerini etkinleştirebilmesi için, idareci ve öğretmenlerin bireysel yeterliklerini çeşitlendirmesi ve okullarının genel amaçları doğrultusunda tüm paydaşların ortak bir misyon dairesinde hareket etmesi çok önem arzetmektedir (Cheong Cheng, 1996; Stephens & Crawley, 1994). Bu eksende makro düzeyde mentörlük, eğitim sistemine katkı sağlarken mikro düzeyde mentörlük, okulu bırakma oranlarının azaltılması, akademik başarı, kariyer yolculuklarında onalara destek ve bilhassa da öğrencilerin özel yaşantılarında karşılaştıkları her hangi bir soruna ve sağlıksız alışkanlıklara karşı korumaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin öğrenci mentörlüğüne ilişkin deneyimlerini tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu amaçla bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmış ve araştırma, yüz yüze görüşme ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desende yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğrenci mentörlüğünü deneyimlemiş olması önemlidir. Bu deneyime sahip öğretmenlerin öğrenci metörlüğü sürecinde yaşadığı deneyimlerin derinlemesine ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır. Çalışmanın evrenini Kocaeli'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Katılımcıları seçmek için ölçüt örnekleme ve maksimum örneklem yöntemi kullanılmıştır.Farklı branşlardan seçilen 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.Bu nedenle öğretmen mentorları ile görüşmeler tamamlanmıştır. Araştırmanın verileri dijital kayıtlar ve görüşmeler yazıya dökülmüştür ve ortaya çıkan temaları belirlemek için tematik analiz yöntemi ile edilmiştir (Braun, & Clarke, 2019). Son aşamada ise elde edilen veriler alt temalara dönüştürülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuç

Bu araştırma sonucunda temel beş tema ortaya çıkmıştır: Bunlar; tanımalama, mentörün rolü ve özellikleri, stratejiler, modeler, engeller. Araştırma sonucunda özellikle dikkat çeken nokta katılımcıların mentörlüğü pozitif olarak algıladıkları,informal bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Araştırmanın tartışma kısmı ile ilgili süreç devam ettiği için öneriler eklenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Mentörlük, öğrenci mentörlüğü, öğretmen deneyimleri

Kaynakça

Cheong Cheng, Y. (1996). *School effectiveness & school-based management*. Falmer Press, Printed In Great Britain By Biddles .

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad*, N. Özer** ve A. Atli*** (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.

* Not: Bu çalışma Sema Turgut'un "Eğitim Kurumlarinda Öğrenci Mentörlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Ensari, H. (2002). *21. Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. Sistem Yayıncılık.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Pegema Yayıncılık.

Sergıovannı, T. J. (1995). *The Principalship: A reflective practice perspective*. Needham Height: Allyn And Bycon.

Stephens, P. & Crawley, T. (1994). *Becoming an effective teacher.* Redwood Books Trowbridge.

Akran Zorbalığına Maruz Kalan Öğrencilerin Kendini Toparlama Deneyimleri

Nuray Akdoğan — MEB

Gülnur Candan Hamurcu — Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzün en önemli krizlerinden bir tanesi öğrencilerin akranlarına karşı üstünlük kurmaya çalışması ve devamlı çatışma durumunda olmasıdır. Okul çocukları arasında bu durum, yakın tarihlere kadar tüm dünyada büyümenin doğal bir parçası olarak değerlendirilirken son yıllardaki araştırmalar akran istismarının yıkıcı etkilerini daha net ve çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu durumla baş etmek için dünyada birçok ülke bu durumu önlemek için çeşitli eğitim yöntem ve teknikleri uygulamaktadırlar.

Hal böyle olunca araştırmacılar için de akran istismarı/akran zorbalığı araştırma konusu olarak popüler olmuştur. Sardırganlığın diğer bir türü saldırganlıktır (Olafsen ve Viemero 2000). 1980'li yıllrda Okul (akran) zorbalığı 1980'li yıllarda fiziksel ve sözel zorbalık şeklinde kategorize edilmişti (Smith 2004, 98).Bu araştırmada da akran zorbalığına maruz kalmış öğrencilerin kendileri toparlama deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda akran zorbalığına maruz kalmış ortaokul öğrencilerinin okullarında karşılaştıkları zorluklar/sorunlar ile ilgili görüşleri nelerdir?. akran zorbalığına maruz kalmış ortaokul öğrencilerin bu durumla baş etmektedirler?, akran zorbalığına maruz kalmış ortaokul öğrencilerinin fiziksel/duygusal/psikolojik sağlıkları için yapmaları gereken şeyler nelerdir?, akran zorbalığına maruz kalmış ortaokul öğrencilerinin hayatında önemli olan/yaşamını kolaylaştıran insanlar, hizmetler nelerdir? Bu insanlar, hizmetler onlar için neden önemlidir? gibi soruların cevaplarından yola çıkılarak akran mağduru olan öğrencilerin kendilerini toparlama deneyimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma,araştırdığı probleme dair şüpheci, yorum yapan ve sorunun kendi bulunduğu yerdeki haline anlam vermye çalışan bir yöntemdir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Araştırmada ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kaldıklarında kendini toparlama gücü süreçlerinin derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulaması, 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Kayseri ili Tomarza ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 5.-6.-7. ve 8. Sınıfa devam eden 15 öğrenci oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sorularının ne olucağına önceden karar verilen ve bu sorulara verilen yanıt ile veri toplamaya yarı-yapılandırılmış görüşme ile çalışılır (Karasar, 1998). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, sorular araştırmacı tarfından önceden hazırlanana formlar şeklindedir; fakat görüşmenin gidişatına göre sorularla konuya bağlı kalarak değişikli yapılabilir (Türnüklü, 2000). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrenci görüşlerini daha net ortaya çıkarabilmek için, insanların deneyimleri, düşünceleri, duygusal yapıları ve davranışlarının anlaşılmasını amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak tema ve kategorilere ayrılmıştır. Bu amaçla öğrencilere yöneltmek üzere, sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler analiz aşamasındadır

Anahtar Kelimeler: Zorbalık , akran zorbalığı, akran mağdurluğu, kendini toparlama gücü

Kaynakça

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(105), 163-194.

Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemi. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın

Klenke, K. (2016). Qualitative research in the study of leadership. Emerald Group Publishing Limited

Olafsen, R. N. ve Viemerö, V. (2000). Bully/Victim problems and coping with stres in school among 10-to–12 year old pupils in Aland, Finland, Aggressive Behavior. 26, 57–65.

Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent developments. Child and Adolescent Mental Health. 9, 98–103.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24, 543-559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitimci Bakış Açısı ile İç Hastalıkları Hemşireliğinde Simülasyon

Merve Şen
İzmir Bakırçay Üniversitesi

Hale Sezer
İzmir Bakırçay Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sağlık bilimleri alanında yaşanan yenilik ve gelişmeler hemşirelik mesleğini ve eğitimini de etkilemektedir (Canbulat Şahiner ve ark, 2017). Hemşirelik eğitiminde, öğrencilerin bilişsel ve psikomotor becerilerinin güçlendirilmesi amacıyla çeşitli öğretim araçları ve yöntemleri kullanılmaktadır. Bu öğretim yöntemleri ve araçları öğrencilerin dikkatini arttırırken, eğitimi tek yönlülükten kurtarmakta ve öğrencilerin eğitime aktif katılımını sağlayarak öğretimin kalıcılığını desteklemektedir (Onarıcı, 2019). Günümüzde hemşireler mesleki becerilerini geliştirmek isterken, hastalar eğitim nesnesi olarak eğitimin bir parçası olmak istemediklerini belirtmektedir (Akyüz, 2011). Çeşitli mesleksel uygulamaların ilk olarak hasta üzerinde gerçekleştirilmesi birçok nedenle öğrencileri strese sokmaktadır. Yanlış yapabilme endişesi ve hastaya zarar verme korkusu en başta gelen nedenler olmasına rağmen hasta üzerinde tekrar denemelerinin gerçekleşememesi, gözetimin eksik olmasından kaynaklı öğrenememe ve kendini yeterli hissedememe endişeleriyle birlikte son yıllarda hemşire sayısını arttırmaya yönelik eğilim, okullardaki öğretim görevlisi yetersizliği, beceri laboratuvarları ve klinik ortamların yetersiz ve donanımsız olması uygulamaya dayalı eğitimde yenilikçi uygulamaların önemini daha da ön plana çıkarmıştır (Sezer, 2014). Yüksek gerçeklikli simülasyonda hasta modelleri, bilgisayar destekli simülasyon, sanal gerçeklik, standardize hastalar, hasta senaryolarına dayandırılarak hazırlanan simülasyon eğitim paketleri gibi uygulamalar yenilikçi uygulamalara örnek olarak verilebilir (Çetinkaya Uslusoy, 2018). Hemşirelik öğrencilerinin mesleki yeterliliklerinin kazandırılmasında temel hemşirelik laboratuvarının yanı sıra öğrencilerin simülasyon laboratuvarında eğitim almaları önemlidir (Onarıcı, 2019). Simülasyon uygulamasına dayalı eğitim, öğrenci hemşireye sadece klinik hemşirelik becerilerini uygulama fırsatı değil, aynı zamanda hemşire olmanın nasıl bir his olduğunu keşfetme şansı da sunar. Mesleki kimliğin oluşumunu destekler (Sezgünsay, 2019). Simülasyon uygulamalarının eğitim müfredatlarına entegre edilmesi ve yürütülmesinde öğretim üyelerinin ve öğrencilerin görüşleri önemlidir. Literatürde öğrencilerin simülasyon uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirleyen çalışmalar bulunmakta olup (Çetinkaya Uslusoy, 2018; Onarıcı, 2019), eğitimcilerin simülasyon uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu belirlenmiştir (Canbulat Şahiner ve ark, 2017; Karaçay, 2017)

Bu bağlamda bu çalışmada, iç hastalıkları hemşireliği alanında lisans eğitimi veren eğitimcilerin simülasyon eğitimi ile ilgili deneyimleri, uygulamaları ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki devlet üniversitelerinde (95 Fakülte) hemşirelik lisans eğitiminde görev alan, İç Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalında kayıtlı olan eğitimciler (N:306) oluşturdu. Araştırmanın örneklemini OpenEpi programı (https://www.openepi.com/SampleSize/SSPropor.htm) kullanılarak bilinen prevelansı %50 alınarak, %5 sapma ve %95 güven aralığında belirlenen en küçük örneklem büyüklüğüne göre araştırmaya katılmaya gönüllü olan 171 eğitimci alınması belirlendi. 20 Ocak- 8 Mart 2022 tarihleri arasında e-mail ile ulaşılan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 114 öğretim elemanı üzerinde yürütüldü (araştırmaya katılım oranı: %66.7). Araştırmada "Tanıtıcı özellikler", "Simülasyon Uygulamaları Formu", "Simülasyon Uygulamaları Görüş Formu" kullanıldı. Tanıtıcı Özellikler Formu, araştırmacılar tarafından literatür (Canbulat Şahiner et al., 2017; Çetinkaya Uslusoy, 2018; Sezer, 2014) doğrultusunda katılımcıların sosyodemografik özellikleri (yaş, eğitim durumu vb.) bilgileri içeren 15 sorudan oluşturuldu. Simülasyon Uygulamaları Formu, araştırmacılar tarafından literatür (Canbulat Şahiner et al., 2017; Çetinkaya Uslusoy, 2018; Sezer, 2014) doğrultusunda İç Hastalıkları Hemşireliği alanında simülasyon uygulamaları hakkında görüşlerini sorgulayan 8 açık uçlu sorudan oluşturuldu. Simülasyon Uygulamaları Görüş Formu, literatürde hemşirelik eğitiminde simülasyon uygulamalarına ilişkin eğitimci görüşlerini belirleyen geçerliği ve güvenirliği saptanan bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından literatür (Canbulat Şahiner ve ark, 2017; Çetinkaya Uslusoy, 2018; Karaçay, 2017) doğrultusunda 5'li likert tipinde (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, ne katılıyorum ne katılmıyorum, katılıyorum, tamamen

katılıyorum) 9 sorudan oluşan bir form oluşturuldu. Kullanılan bu formun kapsam geçerliliğini belirleyebilmek için uzman görüşüne sunuldu. Uzmanların görüşleri Davis tekniği (Davis, 1992) Content Validity Index (CVI) ile değerlendirildi. 6 uzman tarafından formdaki her bir sorunun ölçme derecesi; "1= Uygun değil", "2= Maddenin uygun şekilde değiştirilmesi gerekiyor", "3= Uygun, ancak ufak değişiklik gerekiyor", "4= Çok uygun" şeklindeki ifadeler kullanılarak, her sorunun 1–4 puan arasında değerlendirilmesi istendi. Verilerin analizi SPSS 20 istatistik paket programı ile yapıldı. Veriler ortalama, standart sapma ve yüzde şeklinde ifade edildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %90.4'ü kadın olup yaşlarının ortalaması 37.56±7.46 ve çalışma yıllarının ortalaması 11.43±7.48 saptanmıştır.

Simülasyon laboratuvarı ile ilgili veriler incelendiğinde, öğretim elemanlarının %48.2'sinin çalıştıkları eğitim kurumlarında simülasyon laboratuvarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının %36.8'i simülasyonla ilgili eğitim almasına rağmen %15.8'i iç hastalıkları hemşireliği dersi kapsamında simülasyon laboratuvarını kullanmaktadır. Simülasyon laboratuvarı kullanımı sırasında öğretim elemanlarının %18.4'ü simülasyonla ilgili orijinal eğitim materyali geliştirdiği belirlenmiştir. İç hastalıkları hemşireliği dersi kapsamında öğretim elemanlarının %98.2'si simülasyon laboratuvarı kullanılmasını önerdiği belirlenmiştir.

İç hastalıkları hemşireliği dersinde gerçekleştirilen simülasyon uygulamaları hakkındaki veriler incelendiğinde, simülasyon uygulamalarına ortalama 10.95±12.73 ders saati ayırdıkları, bir öğretim yılında ortalama 6.41±5.87 kez simülasyon uygulaması yaptıkları, simülasyon uygulamalarında ortalama 15.30±12.17 öğrenci ile çalıştıkları belirlenmiştir. İç hastalıkları hemşireliği dersi kapsamında hemşirelik bakım uygulamaları, kanserler, bulaşıcı hastalıklar vb. konularda simülasyon uygulamalarının gerçekleştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, İç Hastalıkları Hemşireliği Dersi kapsamında simülasyon kullanımına ilişkin mevcut durumu yansıtan bu çalışmada, öğretim elemanlarının neredeyse tamamına yakınının simülasyon uygulamalarının derste kullanılması gerektiği görüşüne katılmalarına rağmen çok az bir kısmının simülasyon eğitimi aldıkları ve eğitim alan öğretim elemanlarının ise yarısının simülasyon uygulamalarını derste kullandıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanları simülasyon eğitimleri ile güçlendirilerek derslerde simülasyon uygulamalarının daha çok kullanılmasına ilişkin olanak ve fırsatlar eğitim yönetimlerince sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Simülasyon, eğitimci, hemşire, iç hastalıkları

Kaynakça

Canbulat Şahiner, N., Türkmen, A. S., & Kuğuoğlu, S. (2017). Eğitimci Gözüyle Çocuk Hemşireliğinde Simülasyon. Turkiye Klinikleri Journal of Nursing, 9(4), 265–271. https://doi.org/10.5336/nurses.2016-53097

Çetinkaya Uslusoy, E. (2018). Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Kullanımı: Öğrencilerin Görüşleri. SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi, 9(2), 13–18. https://doi.org/10.22312/sdusbed.414083

Karaçay, P. (2017). Hemşirelikte Simülasyon Eğitiminin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi. 1–15.

Onarıcı, M. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinin Yanıklı Hasta Bakımını Planlamalarında Simülasyon Yönteminin Etkinliğinin Belirlenmesi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi. 1–10.

Akyüz, A. (2011). Hemşirelik Beceri Eğitiminde Yenilikçi Uygulamalar, Sağlık Bilimlerinde Klinik ve İletişim Beceri Eğitimleri Kongresi, 2011, Ankara, Kongre Özet Kitabı, 13.

Sezer, H. (2014). Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. 34–35.

Sezgünsay, E. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinin Basınç Yaralanması Değerlendirme Becerilerinin Geliştirilmesinde Yüksek Gerçeklikli Simülasyon Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. 39.

Davis, L.L., 1992. Instrument review: Getting the most from a panel of experts. Appl. Nurs. Res. 5, 194–197. https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığının İncelenmesi

Murat Tekin

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnternet kullanıma başlamasıyla birlikte hızla yayıldı ve günlük hayatımızda bilgiye ulaşmanın yanında sosyal ve etkin bir iletişim aracı haline geldi. Olumlu ve olumsuz yönleri olan internete fazla düşkünlük sebebiyle İnternet bağımlılığı kavramı da ortaya çıktı. Bu kavramı ilk kez Goldberg'in tanımladığı söylenmektedir. İnternet bağımlılığı hastalığı kavramı ise Young tarafından gündeme getirildi. Young İnternet bağımlılığını; 'İnternetin fazla kullanma isteğinin önüne geçilememesi, İnternete bağlı olmadan geçirilen zamanın kıymetinin azalması, internete ulaşılamadığında aşırı sinirlilik ve saldırganlık oluşması ve kişinin hayatının (ev, iş ve sosyal hayat) giderek bozulması' olarak tanımladı.

İnternet bağımlılığı araştıran çok sayıda çalışma vardır. Yuan Chien Pan ve arkadaşları tarafından yapılan metaanalizde internet bağımlılığın yıllar içinde giderek arttığı gösterildi. Türkiye İstatistik kurumu tarafından yapılan Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasına (2021) göre internete erişim imkânı olan hane oranı %92 idi. Daha önceki verilerinde interneti en çok 16-24 yaş grubunun, Yüksekokul, üniversite ve daha üst düzeyi eğitime sahip olanların daha fazla kullandığı ve yıllar arasında bu kullanımın gittikçe yükseldiği belirtildi. Bu çalışma Tıp Fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılık düzeylerinin cinsiyete ve döneme göre farklılıklarını tanımlamak üzere tasarlandı.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma kesitsel tanımlayıcı türünde hazırlanmış bir araştırmadır.

Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 Eğitim Yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tıp Fakültesinde öğrenim gören birinci sınıftan altıncı sınıfa öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Gönüllü öğrencilerin katılımı ile oluşturulan örneklem amaçlı örneklem olarak değerlendirilebilir. Amaçlı örnekleme kitlenin tümü değil bir kısmı ile çalışılması esasıyla oluşturulur (Şenol, 2012). Amaçlı örnekleme kullanılırken araştırmacılar araştırma evrenini oluşturacak kişilerin özelliklerini belirler ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşır. Araştırmacının evren hakkındaki bilgisine dayalı olarak araştırmanın amacına yönelik en iyi bilgiyi sağlayabilecek kişilerin (deneklerin) seçilmesi sağlanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014; McMillan ve Schumacher, 2014).

Araştırmaya 240'ı kadın, 230'u erkek olmak üzere toplam 470 kişi katıldı. Katılanların 115'i Dönem 1, 55'i Dönem 2, 55'i Dönem 3, 66'sı Dönem 4, 102'si Dönem 5, 77'si Dönem 6 öğrencisiydi.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Young (1998) tarafından geliştirilmiş Pawlikowski, Altstötter-Gleich ve Brand (2013) tarafından kısa forma dönüştürülmüş Kutlu ve arkadaşları (2016) tarafından Türk Kültürüne uyarlanmış "Young İnternet Bağımlılığı Testi-Kısa Formu (YİBT-KF)" kullanılmıştır. YİBT-KF üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı hakkında bilgi sağlayan bir ölçme aracıdır. YİBT-KF 5 dereceli (1=hiçbir zaman, 5=çok sık) Likert türde ve 12 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Tek faktörlü olan ölçme aracında tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'tır. Ölçme aracından alınan yüksek puan internet bağımlılığı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler JAMOVİ programına aktarılmıştır. Bu istatistik yazılımının tercih edilme gerekçesi ücretsiz bir yazılım olmasıdır (JAMOVI, 2021). Öncelikle YİBT-KF maddeleri bazında tüm katılımcı öğrencilerin betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca vb.) incelenmiştir. Cinsiyet ve öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf bazında karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Karşılaştırma analizlerinde Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test tercih edilmiştir. Bu testlerin tercih edilme nedeni YİBT-KF'den öğrencilerin elde ettikleri toplam puanların normal dağılım göstermemesidir.

Beklenen/Geçici Sonuç

Tıp fakültesi öğrencilerinin YİBT-KF'de yer alan 12 maddeye verdikleri yanıtlar üzerinden betimsel istatistikler incelenmiştir. Ölçeği madde düzeyinde incelediğimizde en yüksek ortalamaya sahip maddeler: 'Hangi sıklıkta planladığınızdan daha fazla internette kalırsınız?' (3,24), 'Okul veya ders ile ilgili çalışmalarınız hangi sıklıkta internette harcadığınız süre yüzünden zarar görmektedir?' (3,04) ve 'İnternette iken hangi sıklıkta kendinizi 'birkaç dakika daha' derken bulursunuz?' (2,99) maddeleriydi. Katılımcıların bağımlılık düzeyini etkileyen en önemli faktör internette kalma süreleriydi. Planladıklarından uzun süre internette kalıyorlar ve bu süre ders ya da diğer işlerini etkileyebilecek düzeye ulaşıyordu.

Öğrencilerin cinsiyetine göre internet bağımlılığı düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme Mann Whitney U Test ile yapılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin internet bağımlılığı arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre internet bağımlılığı düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme Kruskal Wallis Test ile yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre internet bağımlılığı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla nonparametrik Dunn testi uygulanmıştır. Buna göre dönem 1 öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyi anlamlı şekilde dönem 2, dönem 3 ve dönem 5 öğrencilerinden düşüktür.

Kaynakça

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. The USA: Pearson Education

Ergin, A., Uzun, S.U., Bozkurt, A.İ. (2013). Tıp fakültesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı sıklığı ve Etkileyen Etmenler. Pamukkale Tıp Dergisi, 2013;6(3):134-142

Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y. & Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17*(Ek.1), 69-76. https://doi.org/10.5455/apd.190501

McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence based inquiry*. The UK: Pearson Education.

Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C., & Brand, M. (2013). Vali-dation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Comput Human Behav, 29*(3), 1212-1223.

Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

The Jamovi Project. Jamovi (Version 2.2.5) [Computer Software]. 2021. Retrieved from https://www.jamovi.org

Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Hanehalkı bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. Erişim Tarihi:04.02.2022 https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437

Yılmaz Alarçin E, Şirin H. Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve zaman yönetimi ilişkisi. Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi • Cilt 16, Sayı 55, Ocak 2021, ISSN 2147-5377, ss. 95-124 DO1: 10.14783/maruoneri.714536

Young, K. S. (1998). *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery*. New York: John Wiley & Sons.

Yuan-Chien Pan, Yu-Chuan Chiu, Yu-Hsuan Lin, Systematic review and meta-analysis of epidemiology of internet addiction, Neuroscience & Biobehavioral Reviews, Volume 118, 2020, Pages 612-622, ISSN 0149-7634, https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.08.013.

Anahtar Kelimeler: İnternet bağımlılığı, İnternet, Tıp Fakültesi Öğrencisi

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi

Çetin Toraman

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de 16 Mart 2019 itibariyle örgün eğitime üç haftalığına ara verilmiş, ancak pandemideki olgu sayılarının sürekli artması sonucunda uzaktan eğitim kararı alınarak yüz yüze eğitime bir buçuk yılan yakın süre ara verilmiştir. Türkiye genelinde tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi tıp fakültelerinde de (6.sınıflar, ön hekimlik, intörn eğitimi) hariç tüm sınıflarda eğitim çevrimiçi ortamda sürdürülmüştür.

Uzaktan eğitim; "Özellikle yükseköğretimde zaman ve mekân engellerini ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmiş eğitim türü" olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2010). Uzaktan eğitim, uzaktan öğrenme, e-eğitim, e-öğrenme gibi kavramlar eğitim ortamlarında değişen şartlar ve ihtiyaçlar nedeniyle ortaya çıkmıştır (Demir, 2014). Amaçlar, kullandığı yöntem ve teknikler, amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılan içerikler ve kendisine özgü değerlendirme yaklaşımları ile uzaktan eğitim diğer eğitim türlerinden ayrılır (Eygü ve Karaman, 2013). Uzaktan eğitim, uzaktan öğretimin özellikle bilgisayar, internet ve dijital destekli olan kısmı çevrimiçi (online) öğrenme olarak da adlandırılmaktadır. Bilgisayar kullanımının artması, internetin yaygınlaşması, daha çok dijital içerik üretilir hale gelmesi ile çevrimiçi öğrenme son yıllarda popüler hale geldi (Clark ve Mayer, 2016; Mayer, 2017). Pandeminin özellikle de çok etkin olduğu zamanlarda çevrimiçi öğrenme neredeyse tüm dünyada yapıldı ve çevrimiçi dersler neredeyse eğitim sistemlerinin bir parçası haline geldi (Goldschmidt, 2020; Nambiar, 2020).

Bir yandan literatürde uzaktan eğitim ve uzaktan öğretim terimleri kullanılırken, uzmanlar pandemi döneminde bu kavramların kullanımı konusunda dikkat edilmesi gerekenlere vurgu yaptılar. Uzaktan eğitim; "etkili bir öğrenme ekolojisi oluşturmak için dikkatli planlama, tasarım ve hedefler koymayı gerektiren karmaşık bir süreçtir" (Bozkurt ve Sharma, 2020). Pandemide eğitim çevrimiçi ortamların kullanımına farklı ülkelerde farklı terimlerle atfettiler (uzaktan eğitim, e-öğrenme, çevrimiçi eğitim vb.). Pandemi dönemi kendine has özellikleri olan olağanüstü bir dönemdi ve kullanılan terminoloji ile de diğer olağan uygulamalardan ayrılmalıydı. Araştırmacılar, olağan koşullarda gerçekleştirilen uzaktan eğitimden ayırt etmek için bu dönemi "acil uzaktan öğretim" olarak adlandırdı. Eğitim yerine "öğretme" kavramı kullanıldı, çünkü acil süreç eğitmenlerin sorumluluğu altında yürütüldü. Acil uzaktan öğretim zorunluluk gereği uygulanmışken, uzaktan eğitim isteğe bağlı bir seçenektir (Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020). Zorunlu olarak çevrimiçi ortamlarda öğretime geçildi. Fakat bu keskin geçişten öğrenciler ne kadar memnun oldular?

Öğrenci memnuniyeti, bir öğrenme ortamının öğrencinin akademik başarısını hangi ölçüde artırdığına ilişkin öznel bir değerlendirmesi (Lo, 2010) ve öğrenme ortamına öğrenci bağlılığının olumlu bir göstergesi (Weerasinghe ve Fernando, 2017) olarak gösterilmektedir. Öğrenenlerin beklentileri ile gerçek kazanımları arasında bir boşluk yoksa öğrencilerde memnuniyet duygusu sağlandığı anlaşılabilir (Strong, 2012). Öğrenci memnuniyeti çevrimiçi öğrenmenin verimli bir şekilde uygulanmasını ve başarısını belirleyebilir (Alnagar, 2020; Chang ve Smith, 2008; Sampson vd., 2010).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme memnuniyeti eğitimde kaliteyi tanımlamada kullanılan ölçütlerdendir (Lorenzo ve Moore, 2002). Ayrıca, öğrenci memnuniyeti işbirlikçi çevrimiçi öğrenme deneyimleri tasarlamak için önemli bir belirleyicidir (Elia vd., 2019). Kuo (2014) motivasyon, okulu bırakma oranları, başarı ve bağlılığın çevrimiçi öğrenmede öğrenci memnuniyeti ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Eğitim programı, uygulamalar, öğretim elemanı yeterliliği, öğretim elemanı değerlendirmesi, öğretim yöntemi gibi birçok unsur çevrimiçi ders memnuniyetinin boyutlarını oluşturmaktadır (Eichelberger ve Ngo, 2018).

Diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi tıp fakültelerinde de 2019-2020 Eğitim Yılı, Mart 2019'dan başlayarak 2020-2021 Eğitim Yılı sonuna kadar zorunlu olarak acil uzaktan öğretim uygulandı. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) ve üniversite senatolarınca alınan kararlar sonunda 2021-2022 Eğitim Yılında, eğitim ortamlarında gerekli tedbirlerin alınması, seyreltme yapılması koşulu ile yüz yüze eğitim başladı. Aynı zamanda 2021-2022 Eğitim Yılında, eğitim faaliyetleri yürütülürken hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitimin birlikte kullanılabileceği yönteme de izin verildi. Öğrenciler hem yalnızca çevrimiçi öğretimi hem de hibrit sistemde öğretimi deneyimledir. Bu araştırmanın amacı tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Araştırma tarama türünde bir araştırmadır.

Katılımcılar

Araştırma verileri 2021-2022 Eğitim Yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Fakültenin 6 sınıfında toplam 1056 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Bu nedenle araştırma örneklemi uygun (convenience) örneklem halini almıştır. Araştırmaya 678 öğrenci katılım göstermiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Toraman, Karadağ ve Polat (2022) tarafından geliştirilmiş "Tıp Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyetlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 20 madde yer almaktadır. İfadeler 10 dereceli yanıt setine sahip Likert ölçek biçiminde yapılandırılmıştır. Ölçeğin 3 alt faktörü (boyutu) mevcuttur. Birinci alt boyut Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının (YÖK) süreçteki rolünden memnuniyet hakkında bilgi vermektedir. Bu boyutta 3 madde bulunmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 3 en yüksek puan 30'dur. İkinci alt boyut uzaktan eğitimde öğretim elemanlarından memnuniyet hakkında bilgi vermektedir. Bu boyuttan 5 madde bulunmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 50'dir. Üçüncü alt boyut uzaktan eğitim faaliyetlerinin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyet hakkında bilgi vermektedir. Bu boyutta 12 madde bulunmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 12 en yüksek puan 120'dir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların puanları JAMOVI programına aktarılmıştır. Bu programın seçilme gerekçesi ücretsiz bir yazılım olmasıdır. Öğrencilerin ölçekte yer alan tüm maddelere verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler ile incelenmiştir. Öğrencilerin üç alt boyuttan aldıkları puanlar elde edilmiş ve puanların normal dağılım durumu incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi sonucuna göre ölçek alt boyutları ve genel toplam puanının normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle karşılaştırma testleri Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özellikle uzaktan eğitim ders sistemi ve içeriklerine/materyallere ulaşılabilirlik, ders esnasında öğrenci soru ve katılımına fırsat verilmesi, sisteme ödev yükleme süreci, canlı ders kayıtlarının tekrar amaçlı kullanılabilmesi, öğretim elemanlarının öğretme becerileri, öğretim elemanlarının öğrencileri süreçle ilgili bilgilendirmesi, öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutumları ve öğretim elemanlarının ulaşılabilir olması gibi konularda memnun olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetine göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelendiğinde, erkek öğrencilerin memnuniyet düzeyleri YÖK'ten uzaktan eğitim sürecinde üstlendiği rol bakımından, öğretim elemanlarından ve uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanakları bakımından kadın öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin sınıf tekrarı yapmış olması ya da olmamasına göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, öğrenim görülen sınıfa göre öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelendiğinde, 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin 2, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinden daha fazla memnun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretim elemanlarından memnuniyet düzeyleri incelendiğinde 1.sınıf öğrencilerinin 2, 4 ve 6.sınıf öğrencilerinden daha yüksek memnuniyete sahip olduğu görülmüştür. Öğrenim görülen sınıfa göre öğrencilerin uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyet düzeyleri karşılaştırıldığında, 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin 2, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinden daha fazla memnuniyete sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Tıp Eğitimi, Memnuniyet

Kaynakça

Alnagar, D.K.F. (2020). Using artificial neural network to predicted student satisfaction in e-learning. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics, 8*(3),90-95. https://doi.org/10.12691/ajams-8-3-2

Bozkurt, A., & Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1),i-vi. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. & Rodes, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1),1-126.

Cevizci, A. (2010). Eğitim sözlüğü. İstanbul:Say Yayınları.

Chang, S.H.H., & Smith, R.A. (2008). Effectiveness of personal interaction in a learner-centered paradigm distance education class based on student satisfaction. *Journal of Research on Technology in Education, 40*(4),407-426. https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782514

Demir, E. (2016). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39*,203-212.

Eygü, H. & Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1)36-59.

Clark, R.C., & Mayer, R.E. (2016). E-learning and the science of instruction. Wiley.

Eichelberger, A., & Ngo, H.T.P. (2018). College students' perception of an online course in special education. *International Journal for Educational Media and Technology, 12*(2),11-19.

Elia, G., Solazzo, G., Lorenzo, G., & Passiante, G. (2019). Assessing learners' satisfaction in collaborative online courses through a big data approach. *Computers in Human Behavior, 92*,589-599. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.033

Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing, 53*,88-90. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Kuo, Y.C. (2014). Accelerated online learning: Perceptions of interaction and learning outcomes among African American students. *American Journal of Distance Education, 28*(4),241-252. https://doi.org/10.1080/08923647.2014.959334

Lo, C.C. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(1),47-54.

Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). The sloan consortium report to the nation: Five pillars of quality online education. The Sloan Consortium.

Mayer, R.E. (2017). Using multimedia for e-Learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 33*,403-423. https://doi.org/10.1111/jcal.12197

Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology, 8*(2),783-793. https://doi.org/10.25215/0802.094

Sampson, P., Leonard, J., Ballenger, J., & Coleman, J. (2010). Student satisfaction of online courses for educational leadership. Online Journal of Distance Learning Administration, 13(3).

Strong, R. (2012). Investigating students' satisfaction with eLearning courses: the effect of learning environment and social presence. *Journal of Agricultural Education, 53*(3),98-110. https://doi.org/10.5032/jae.2012.03098

Toraman, Ç., Karadağ, E., & Polat, M. (2022). Validity and reliability evidence for the scale of distance education satisfaction of medical students based on item response theory (IRT). *BMC Med Educ 22*, 94. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03153-9

Weerasinghe, S., & Fernando, R.L. (2017). Students' satisfaction in higher education literature review. *American Journal of Educational Research, 5*(5),533-539. https://doi.org/10.12691/education-5-5-9

Sigara Bırakma Sürecinin Sağlık İnanç Modeli'ne Uyarlanması

Burcu Çakı

Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Zeynep Güngörmüş

Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tüm dünyada önlenebilir mortalite ve morbiditenin önde gelen sebeplerinden biri olan aktif ve pasif tütün kullanımı, önemli bir halk sağlığı sorunudur (Güngörmüş ve Erci, 2012). Sigara ve diğer tütün ürünlerinin kullanımının azaltılmasına yönelik günümüze kadar atılan küresel düzeydeki adımların etkili olduğu bilinse de, yetişkin bireylerde sigara kullanma oranları oldukça yüksektir ve sigara kullanımının önlenmesi ihtiyacı sürekli vurgulanmaktadır (Mohammadi ve ark., 2017; Sarna ve ark., 2018).

Sigara bıraktırma başarısının arttırılması için, etkili girişimlerin seçilmesi ve kullanılması önemlidir. Sigara bıraktırmada kullanılan girişimler yoğunluğu, maliyeti ve etkililiği açısından davranışsal ve farmakolojik olarak iki grupta incelenmektedir. Davranışsal müdahaleler bireye özel (Sigara bıraktırma klinikleri, yoğun davranışsal destek) ve topluma özel (kısa danışmanlık, sigara bıraktırma hatları, mobil sigara bıraktırma) müdahaleler şeklinde kategorize edilmektedir (WHO, 2019). Yapılan bir meta-analiz çalışmasında yetişkinlerde sigara bıraktırmaya yönelik uygulanan ilaç dışı müdahalelerin ve çok modelli girişimlerin, ilaç tedavisine göre daha etkili olduğu bulunmuştur (Chen ve Wu, 2015).

Bu müdahalelerden; Sağlık İnanç Modeli (SİM), yapılan çalışmalarda sigara kullanımı gibi sağlığı tehdit eden davranışları belirlemek ve bu davranışları (Shahnazi ve ark., 2013) önlemeye yönelik sağlık eğitimlerinin kullanıldığı en işlevsel modellerden biridir (Rahnavard ve ark., 2011). Sağlık İnanç Modeli, sağlık sorunları hakkındaki bilgileri artırmak, kişisel risk algılarını geliştirmek, riskli davranışı azaltmak veya ortadan kaldırmak için eylemleri teşvik etmek ve relapsları önlemek için bireylerde öz etkililik duygusu oluşturmak için uygulanan müdahalelerin temelini oluşturur. Model, bireye odaklanırken, sağlık davranışlarının yer aldığı sosyal bağlamı da tanır ve ele alır (Green ve ark., 2020). Bu model, sağlık inançları ve sağlık davranışları arasındaki ilişkiyi gösterir. Önleyici davranışların bireylerin inançlarına bağlı olduğu varsayımına dayanır. Bu modele göre, insanlar bir duruma maruz kaldıklarını ve duyarlı olduklarını (algılanan duyarlılık) hissediyorlarsa, durumun potansiyel olarak tehlikeli olduğuna ve olumsuz sonuçları olduğuna (algılanan ciddiyet) inanıyorlarsa ve bir dizi operasyon yoluyla bu düşünceye sahiplerse, durumun risklerini ve yan etkilerini azaltabilirler; ve bu eylemlerin faydalarının (algılanan faydalar), o davranışı yapmanın önündeki engellerden (zaman ve para gibi) (algılanan engeller) daha fazla olduğuna inanırlar ve riskten kaçınmak için önleyici davranışları yaparlar (Champion and Skinner, 2008). Bu çalışmada da SİM'in sağlık sorunlarının önceden tahmin edilmesi ve müdahale edilmesi gibi halk sağlığı konularındaki kullanımının önemi göz önünde bulundurularak ciddi bir halk sağlığı sorunu olan sigara kullanımı tüm yönleri ile ele alınmıştır. Bireylerin sigara hakkındaki bilgi düzeyleri, sigara kullanımına yönelik duyarlılık, ciddiyet, engel, yarar algıları, öz etkililikleri, normatif inançları, sigaraya teşvik eden faktörler, sigarayı bırakmaya yönelik eyleme geçiriciler ve genel sağlık motivasyonları sigara kullanımını etkileyen faktörlerdir. Daha önce yapılan birçok çalışmada sigara kullanımı belirli yönleri ele alınırken (Champion ve Huster, 1995; Champion, 1999; Poss, 1999; Yaman Güncan, ve ark. 2021); ilk defa sigara kullanımının bütün yönleri ile bütünleşik bir model olarak ele alınmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bireylerin sigara kullanma davranışlarını SİM temelinde değerlendiren geçerli ve güvenilir ölçüm araçları geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma, metodolojik tasarımda bir araştırmadır. Araştırma, yaşanılan pandemi nedeni ile online ortamda (whatsapp ve e-mail), 1 Mayıs 2021 – 1 Haziran 2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde literatür doğrultusunda hareket edilerek madde sayısının 5 katına (107x5=535) ulaşılması hedeflenmiştir. Veri toplama süreci sonunda 559 kişiye ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında tanıtıcı bilgi formu ve SİM Temelli Sigara Bırakma Süreci Ölçekleri kullanılmıştır.

- Tanıtıcı Bilgi Formu: Tanıtıcı Bilgi Formu, 4 sorudan oluşmaktadır.

- SİM Temelli Sigara Bırakma Süreci Ölçekleri: Taslak ölçeğin madde havuzu araştırmacılar tarafından Champion's ve literatürdeki diğer Sağlık İnanç Modeli ölçekleri doğrultusunda oluşturulmuştur (Champion ve Huster, 1995; Poss, 1999; Champion and Skinner, 2008; Pálsdóttir, 2008; Hayden, 2009; Kılınç ve Gür, 2019; Güçlü Demirtaş ve Gördes Aydoğdu, 2021; Yaman Güncan ve ark. 2021). Taslak ölçekte; Bilgi, Duyarlılık Algısı, Önemseme/Ciddiyet Algısı, Yarar Algısı, Engel Algısı, Teşvik Edici Faktörler, Eyleme Geçirici Faktörler, Öz Yeterlilik, Genel Sağlık Motivasyonu ve Normatif İnançlar'ı ayrı ayrı ölçen 10 ölçek tasarlanmıştır. Ölçekler 3'lü likert tipinde olup, "katılmıyorum=1", "kararsızım=2", "katılıyorum=3" ifade etmektedir. Ölçeklerde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Her bir ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yüksek puan ilgili özelliğin yoğunluğunu gösterir. Verilerin değerlendirilmesinde IBM SPSS 26 ve AMOS 24 programları kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerliliği; kapsam geçerliği, ölçüt geçerliliği (alt-üst grup karşılaştırması ve madde-toplam korelasyonları) ve yapı geçerliliği ile değerlendirilmiştir. Yapı geçerliği için, açımlayıcı faktör analizinde; Kaiser Meyer Olkin ve Barlett testleri, total varyans açıklaması değerleri; doğrulayıcı faktör analizinde ise; maddelerin estimate, regresyon ağırlıkları ve uyum değerleri incelenmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için; iç tutarlık güvenirlik katsayıları, yarıya bölme yöntemi, maddeler arası korelasyon katsayılarının ortalaması, madde-toplam puan korelasyonu, puanlama tutarlılığı, standart hata ve Hotelling's T2 testi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeklerin geçerliliğini belirlemek için; kapsam geçerliliği, ölçüt geçerliliği ve yapı geçerliliği (açımlayıcı ve doğrulayıcı) yapılmıştır. Kapsam geçerliği için KGİ değeri tüm ölçeklerde 0,90 üzerindedir. Ölçüt geçerliği için; iç ölçüt geçerliliği (alt-üst grup karşılaştırması tüm ölçeklerde t= 25,852 - 155,212 aralığında, p=0,000 ve madde-toplam korelasyonları: Normatif İnanç Ölçeği'ndeki 1 madde (0,192) dışındaki tüm maddeler 0,243 – 0,748 aralığında olup kabul edilebilir değerlere sahiptir. Yapı geçerliğini yapmak üzere, açıklayıcı faktör analizinde; "Kaiser Meyer Olkin" ve "Barlett testleri" (KMO: 0,660 – 0,931, Barlett's test x^2: 159,373 – 2824,742 $p<0.001$), özdeğer incelemesi (1,716 – 5,626), total varyans açıklaması (%34,322 - %51,144) incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde tüm ölçeklerin uyum indekslerinin çoğu kabul edilebilir/mükemmel uyum aralığında bulunmuştur. Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için ise; iç tutarlık güvenirlik katsayıları (cronbach alfa: 0,505 - 0,901), yarıya bölme yöntemi (r: 0,384 – 0,818), Madde-toplam puan korelasyonları (0,293 -0,748), Puanlama tutarlılığı (Sınıf içi korelasyon: 0,505 – 0,901), Hotelling's T2 testi (F= 147,172 – 691,686, p=.000), standart hata çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda SİM temelli geliştirilen ve bireylerin sigara kullanma davranışlarını değerlendiren ölçeklerin istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir yapıda oldukları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sigara bırakma, Sağlık İnanç Modeli, Geçerlik, Güvenirlik, Hemşirelik

Kaynakça

Champion V.L. & Skinner C.S. (2008). The Health Blief Model. Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (Eds.), In: Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice. (4rd Edition), John Wiley & Sons.

Champion, V., Huster, G. (1995). Effect of interventions on stage of mammography adoption. Journal of behavioral medicine, 18(2), 169-187. https://doi.org/10.1007/BF01857868

Champion, V. L. (1999). Revised susceptibility, benefits, and barriers scale for mammography screening. Research in nursing & health, 22(4): 341-348.

Chen, D., & Wu, L. T. (2015). Smoking cessation interventions for adults aged 50 or older: a systematic review and meta-analysis. Drug and alcohol dependence, 154, 14-24.

Green, E. C., Murphy, E. M., & Gryboski, K. (2020). The health belief model. The Wiley Encyclopedia of Health Psychology, 211-214. https://doi.org/10.1002/9781119057840.ch68

Güçlü Demirtaş, S., & Gördes Aydoğdu, N. (2021). The Effects of Low Income Women's Belief of Breast Cancer On Mamographic Making Behaviors. Balıkesir Health Sciences Journal, 10(3), 379-385. https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.978173

Güngörmüş, Z. & Erci, B. (2012). Transtheorethical Model-Based Education Given For Smoking Cessation in Higher School Students. Southeast Asian J Trop Med Public Health, 43(6),1548-1559.

Hayden J. (2009). *Health belief model. Introduction to health behavior theory*. Canada: Jones and Barlett Publishers.

Kılınç, E., & Gür, K. (2019). Turkish validity and reliability of health belief model based injury scale. *Turkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences, 11*(1), 25-34. doi: 10.5336/nurses.2018-61147

Mohammadi, S., Ghajari, H., Valizade, R., Ghaderi, N., Yousefi, F., Taymoori, P., & Nouri, B. (2017). Predictors of smoking among the secondary high school boy students based on the health belief model. International journal of preventive medicine, 8,24. https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_264_16

Pálsdóttir, Á. (2008). Information behavior, health selfefficacy beliefs and health behavior in Icelanders' everyday life. *Information Research: An International Electronic Journal*, 13(1), 1-19.

Poss, J. E. (1999). Developing an instrument to study the tuberculosis screening behaviors of Mexican migrant farmworkers. Journal of transcultural Nursing, 10(4), 306-319. https://doi.org/10.1177/104365969901000409

Rahnavard, Z., Mohammadi, M., Rajabi, F., & Zolfaghari, M. (2011). An educational intervention using health belief model on smoking preventive behavior among female teenagers. Journal of Hayat, 17(3), 15-26. https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=221263

Sarna, L., Bialous, S.A., Wells, M., and Brook, J. (2018). Impact of a webcast on nurses' delivery of tobacco dependence treatment. Journal of Clinical Nursing, 27(1-2), e91- e99. https://doi.org/10.1111/jocn.13875

Shahnazi, H., Sharifirad, G., Reisi, M., Javadzade, H., Rajati, F., Charkazi, A., & Moody, M. (2013). Factors associated with cigarette smoking based on constructs of health belief model in pre-University Students in 2011 in Isfahan, Iran. Journal of Health System Research, 9(4), 378-384. http://hsr.mui.ac.ir/article-1-624-en.html

World Health Organization. (2019a). *WHO report on the global tobacco epidemic, 2019: Offer help to quit tobacco use*. World Health Organization.

Yaman Güncan, N., Kurcer, M. A., & Erdogan, Z. (2021). The evaluation of the smoking cessation behaviors of coal miners according to the health belief model: A cross-sectional study. Archives of Environmental & Occupational Health, 76(8), 539-546. doi: 10.1080/19338244.2021.1950598

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi

Çetin Toraman
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Mustafa Onur Yurdal
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenen özerkliği ile ilgili olarak Holec'in (1981) "kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi" tanımlamasından sonra öğrenen özerkliği ile ilgili alanyazında birçok tanımlama yapılmıştır. "Sorumluluk alma, öğrenenlerin, öğrenme hedeflerine karar verme, öğrenme yöntemlerini seçme ve ilerlemeyi değerlendirme gibi geleneksel olarak öğretmene ait olan birçok süreci (kısmi veya tamamen) sahiplenmesini içerir. Littlewood (1996), özerkliğin iki temel bileşen içerdiğine dikkat çekmiştir: Öğrenenlerin yetenekleri ve bağımsız olarak seçim yapma istekleri. Benson (2001) özerkliği, kişinin arzusuna, yeteneğine ve kontrol etme özgürlüğüne dayanan kendi eğiliminin kontrolünü ele geçirme kapasitesi olarak tanımlamıştır.

Wang (2011), alanyazını incelediğinde öğrenen özerkliği ile ortak görüşlerin toplandığı şu tanıma yer vermiştir: "öğrenen özerkliği; sorumluluk alma, öğrenenlerin öğrenme hedeflerine karar verme, öğrenme yöntemlerini seçme ve ilerlemeyi değerlendirme gibi geleneksel olarak öğretmene ait olan birçok süreci (kısmi veya tam) sahiplenmesini içerir." Tanımlar, özerk öğrenenlerin nasıl yapabildiklerinden ziyade neler yapabildiklerine odaklanmıştı. Daha sonraki çalışmalar özerklikle öğrenme metodolojisine odaklanan sınıf içinde özerk öğrenenleri yetiştirmeye geliştirmeye kaymıştır. Hedge (2001) öğrenen eğitimi yoluyla öğrenen özerkliğine yönelik bir yaklaşımın çerçevesini çizdi. Kumaravadivelu (2008) kendini gözlemleme, kendi kendini analiz etme ve kendini değerlendirme sonucunda sınıf içi öğrenmenin öğretmenler tarafından nasıl şekillendirilip yeniden biçimlendirilebileceğine odaklanmıştır. Öğrenen özerkliği, 'bireylerin kendi öğrenmelerinde aktif katılımcı olma derecesi' olarak anlaşılan öz-düzenleme ile yakından ilişkilidir (Dornyei, 2005). Buna göre, öğrenme motivasyonu ve öğrenme yeteneği, özerk veya kendi öz-düzenlemeli öğrenme için iki temel öncüldür.

Boekaerts (1996), öz-düzenlemeli öğrenenlerin öğrenme sürecinin doğası gereği yapıcı olduğunu savunur ve öz-düzenlemenin öğrenenlerin her iki bilişsel düzenleyici stratejiyi de (örneğin hedef belirleme, eylem planlama) ve de motivasyonel düzenleyici stratejiler (örneğin, davranışsal niyetin zihinsel temsili, engeller karşısında eylem planının sürdürülmesi), alana özgü bilgi ve hedeflerin iç içe geçmiş bilişsel ve motivasyonel yönleriyle birlikte kullanmasını gerektirdiğini öne sürer. Boekaerts (1996) ayrıca, eğer bir öğretmen öğrenme sürecini yönlendiriyor ve yönlendiriyorsa, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine pek ihtiyaç duymadığına da dikkat çekiyor. Bu nokta, öğrencilere daha fazla özerklik sağlamanın, öz düzenleme becerilerinin gerekli olacağı bir alan yaratacağı ve dolayısıyla onları daha da geliştirme fırsatı sağlayacağı anlamına gelir.

Özerklik hem hümanist hem de yapılandırmacı geleneklerde öğrenci öğrenme teorilerinin bir özelliği olmuştur. Hümanistler, öğrenmeyi kendi içindeki kişisel anlamı keşfetme arayışı olarak görürken, yapılandırmacılar öğrenmeyi bilginin bireysel inşası yoluyla kişisel anlam oluşturma olarak görür (Hughes, 2003).

Tıptaki birçok düşünceli lider, doktorlar hastalarıyla etkileşimlerinde daha insancıl olduklarında, hastalarının daha olumlu sağlık sonuçlarına sahip olduklarına dair inançlarını ileri sürmüşlerdir. Tıp eğitimcileri öğrencilerinin eğitiminde daha hümanist olduklarında, öğrencilerin de hasta bakımlarında daha hümanist olduklarını öne süren, öz-belirleme teorisi tarafından yönlendirilen motivasyonel psikoloji araştırmalarını gözden geçirmektedir. Tıp eğitiminde hümanist olmak, öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesiyle sağlanabilir. Özerklik desteği, öğrenmeye ilişkin aktif katılımlarını ve irade duygularını teşvik etmek için öğrencilerin bakış açılarından çalışmak anlamına gelir. Araştırmalar, eğitimciler öğrenci özerkliğini daha fazla desteklediğinde, öğrencilerin sadece hastalara karşı daha hümanist bir yönelim sergilemekle kalmayıp, aynı zamanda daha fazla kavramsal anlayış ve daha iyi psikolojik uyum gösterdiklerini göstermektedir (Williams & Deci, 1998).

Tıp eğitiminde özerkliği desteklemenin yollarından bazıları, küçük grup öğretimi, probleme dayalı öğrenme ve hastaların sorumluluğunun kademeli olarak artmasıdır. Özerkliği destekleyici öğretim davranışı bir özellik değildir ve öğrenilebilir.

Tıp eğitiminde özerklik desteği, öğrenciler için tıp müfredatında değişiklik getirmekle sınırlı değildir; tıp fakültelerinde eğitimle ilgili olanlar arasında özerkliği teşvik eden düşünme ve çalışma biçimindeki genel bir değişiklikle ilgilidir. Tıp eğitiminde özerklik araştırmaları sınırlıdır. Araştırılması gereken bazı konular, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmede özerkliğe ilişkin fikir ve algılarıdır (Kusurkar & Croiset, 2015).

Bu çalışmanın amacı, tıp fakültesi öğrencilerinin özerk öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet ile öğrenim gördükleri sınıfa göre özerk öğrenme düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Bu araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Araştırma verileri 2021-2022 Eğitim Yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Fakültenin 6 sınıfında toplam 1056 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırmaya 541 öğrenci katılım göstermiştir.

Araştırmada veri toplamak için "Özerk Öğrenme Ölçeği-ÖÖÖ (Autonomous Learning Scale-ALS)" kullanılmıştır. Ölçek Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilmiş, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 soru ve iki alt boyuttan (faktör) oluşmaktadır. İlk alt boyut bağımsız öğrenme hakkında bilgi vermektedir ve 5 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut çalışma alışkanlıkları hakkında bilgi vermektedir ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmadığı gibi yanıt seti 5 dereceli Likert türünde bir ölçektir. Türkçe uyarlamasında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin bir kısmı kabul edilebilir, bir kısmı ise mükemmel düzeyde belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .80 olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların puanları JAMOVI programına aktarılmıştır. Bu programın seçilme gerekçesi ücretsiz bir yazılım olmasıdır. Öğrencilerin ölçekte yer alan tüm maddelere verdikleri yanıtlar ortalama, standart sapma, ortanca gibi betimsel istatistikler ile incelenmiştir. Öğrencilerin iki alt boyuttan aldıkları puanlar elde edilmiş ve puanların normal dağılım durumu incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi sonucuna göre ölçek alt boyutları ve genel toplam puanının normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle karşılaştırma testleri Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tıp fakültesi öğrencilerinin özerk öğrenme ölçeği maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde hemen hemen tüm maddelerde ortalama ve ortanca değerin 4 ya da 4'e yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Öğrenciler sadece "derse başlamak için asla bahane üretmem" maddesinde orta düzeyde katılım belirtmişlerdir. Analiz sonucuna göre erkek ve kadın öğrenciler arasında özerk öğrenme düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Analiz sonucuna göre farklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında çalışma alışkanlıkları düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yapılan Nonparametrik Dunn Testi sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin özerk çalışma alışkanlıkları 2 ve 6. sınıf öğrencilerinden yüksektir. 4. sınıf öğrencilerinin özerk çalışma alışkanlıkları 2. sınıf öğrencilerinden yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, Öğrenen Özerkliği, Tıp Fakültesi, Öğrenci

Kaynakça

Arslan, S., & Yurdakul, C. (2015). Turkish adaptation and validation of autonomous learning scale. *Journal of International Social Research, 8*(39), 565–569.

Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow. *England: Pearson Education.*

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*(2), 100–112.

Dornyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. *New Jersey Mahwah*.

Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom* (Vol. 106). Oxford university press Oxford, UK.

Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning Oxford: Oxford University Press*.

Hughes, P. (2003). Autonomous learning zones. *European Conference for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy*, 26–30.

Kumaravadivelu, B. (2008). Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. In *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.

Kusurkar, R. A., & Croiset, G. (2015). Autonomy support for autonomous motivation in medical education. *Medical Education Online*, *20*(1), 27951. https://doi.org/10.3402/meo.v20.27951

Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, *24*(4), 427–435.

Macaskill, A., & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, *35*(3), 351–359.

Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(3), 273–277.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1998). The importance of supporting autonomy in medical education. *Annals of Internal Medicine*, *129*(4), 303–308.

Sağlık Profesyonellerinin Eğitiminde Birlikte ve Beraber Öğrenmek: Öğretim üyelerinin Meslekleraras Eğitim Farkındalığı

Aysel Baser
İzmir Demokrasi Üniversitesi

Hatice Şahin
Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son dönemlerde sağlık hizmeti savunucu dernekleri ve kurumları, sağlık hizmeti sisteminin iyileştirilmesi ve tıbbi hataların azaltılması için sağlık profesyonellerinin eğitiminde değişiklik yapılması gerektiği çağrısında bulunmaktadır. Bu değişikliklerden en önemli vurguladıkları konu ise meslekleraras eğitimdir (MAE). Eğitimciler, özellikle sağlık profesyonelleri arasında ekip çalışmasını ve işbirliğini güçlendirmek için yükseköğretim müfredatlarına MAE'i entegre etmek istemektedir. Ancak Türkiye'de sağlık profesyonellerinin eğitiminde görev olan öğretim üyelerinin MAE'le ilgili farkındalıklarını genelde ölçek veya anket çalışmalarında yer verilmiştir. MAE'in eğitim programlarında yer almadan önce öğretim üyelerinin farkındalıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışma, sağlık profesyonellerinin mesleki eğitim aldığı bir üniversitede; öğretim üyelerinin MAE'e bakış açılarını, farkındalıklarını ve MAE'le ilgili metafor benzetimlerini araştırmayı amaçlamıştır.

Yöntem

Bu nitel çalışma MAE hakkında öğretim üyelerinin farkındalıklarını ve betimlemelerini araştırmak için fenomenolojik olarak tasarlanmıştır.

Bu çalışma nitel bir araştırma olduğu için amaçlı bir örnekleme kullanılmış ve veriler doygun hale gelene kadar öğretim üyeleriyle görüşmeye devam edilmiştir. Katılımcılar, bir üniversitesinin diş hekimliği, tıp ve sağlık bilimleri fakültesinde eğitim faaliyeti yürüten gönüllü 11 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri çevrimiçi ve yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler sonucu ses ve görüntü kaydı yapılarak toplanmıştır. Katılımcılardan izinler çevrimiçi görüşme öncesinde ve kayıt anında olmak üzere iki kez alınmıştır.

Görüşmeler deşifre edilerek her iki araştırmacı tarafından katılımcıların olay ile ilgili deneyimlerini, farkındalıklarını yansıtan cümleler ayrı ayrı okunarak, analiz edilmiştir. Deşifre edilen NVİVO programına yüklenerek tematik içerik analiz metodolojisi kullanılmıştır. İçerik analizi, yeni bir anlayış sağlamayı, araştırmacının fenomenleri anlamasını teşvik etmeyi ve operasyonel stratejileri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir.

Araştırmacılar tarafından cümleler okunarak çeşitli kategori ve alt kategorilere ayrılmış, birbiriyle ilişkili anlamlı cümlelerin özetlenmesi yoluyla araştırma kodları elde edilmiştir. Bu aşamada, çıkarılan kodlar, sınıflar ve alt sınıflar araştırmacılar tarafından incelenip revize edilmiş ve son olarak çıkarılan sınıflar analiz edilerek araştırma temaları oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular: Katılımcıların %77,77'si kadın (n:8) ve yaş ortalamaları 42,36'dır. Yaklaşık görüşme süresi 15-35 dakikaydı. Görüşmelerden ortaya çıkan dört ana tema aidiyet, etkileşim, hasta güvenliği ve öğrenme olarak belirlenmiştir. Bu temalar MAE'in yararları, zorlukları, öğretim üyelerinin bakış açıları ve tanım kargaşaları gibi faktörlerle ilişkilendirilmiştir.

Sonuç:

Bu çalışmanın sonuçları, öğretim üyelerinin MAE ile ilgili kavramlarda tanım kargaşası yaşadığı, farkındalığının tam oluşmadığı görülmektedir. Bunda da kültürel ve sosyal etkilerin ve ayrıca eğitim sisteminin etkilerinin olduğu düşünülmektedir. MAE kavramının tam anlaşılamadığı görülse de görüşme süresince farkındalıklarının oluştuğu ve

yararları ile ilgili doğru sonuçlara ulaşılabildiği görülmüştür. Bu çalışma eğitim sisteminin MAE'e evrilmesinin katkılarının olduğunu ancak bir o kadar da zorlukların olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleklerarası eğitim, sağlık profesyoneli eğitimi, hasta güvenliği, aidiyet

Kaynakça

Blue, A. V., Mitcham, M., Smith, T., Raymond, J., & Greenberg, R. (2010). Changing the future of health professions: Embedding interprofessional education within an academic health center. *Academic Medicine*, *85*(8), 1290–1295. https://doi.org/10.1097/ACM.0B013E3181E53E07

Greiner, A. C., & Knebel, E. (2003). Health Professions Education: A Bridge to Quality: Institute of Medicine (US) Committee on the Health Professions Education Summit. *Health Professions Education*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK221528/

Keskin, R., & Pakdemirli, M. N. (2016). Meslekî Aidiyet Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of International Social Research*, *9*(43). https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=5badf692-cf3b-4d38-bde6-725b6ffe2e6e%40redis

Oandasan, I. (2015). Changing organizational culture to embrace interprofessional education and interprofessional practice. In *Interprofessional client-centred Collaborative Practice* (Issue December, pp. 67–82).

Roberts, L. D., Davis, M. C., Radley-Crabb, H. G., & Broughton, M. (2017). Perceived relevance mediates the relationship between professional identity and attitudes towards interprofessional education in first-year university students. *Https://Doi.Org/10.1080/13561820.2017.1366896*, *32*(1), 33–40. https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1366896

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie*, *69*(2), 107–131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1

Van Den Berg, J. W., Mastenbroek, N. J. J. M., Scheepers, R. A., Debbie, A., C, J., & İrem, Ç. E. S. Y. &. (2017). *AMEE Eğitim Kılavuzu: Sağlık Meslek Grubu Eğitiminde İş Aidiyeti*. https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.907887

Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapmış Oldukları Uygulamalar

Yucel Pekgenç — MEB

Ayşegül Karabay — Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknoloji ve özellikle iletişim araçlarının hızlı gelişimi bilginin kolay elde edilebilir olması, dahası bilgi bombardımanı, okunanların her zamankinden daha fazla sorgulanması ve zihin süzgeçlerinden geçirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu da eleştirel okumanın daha çok gündeme gelmesine yol açmaktadır. Eleştirel okumanın erken yaşlarda kazandırılması gereken bir beceri olduğu düşünüldüğünde, araştırmamızın temel problemini olarak ele alınan; "sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek" daha da önem kazanmaktadır. Bu temel probleme bağlı olarak; Sınıf öğretmenlerinin bir metni okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik oluşturduğu süreçte neler yaşadığını belirlemek hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ses kaydı alınarak toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılan bu çalışmaya ilkokulun bütün kademelerinde görev yapmış olan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak adına bazı uygulamalar yapılmıştır. Bunlar; elde edilen veriler düzenlendikten sonra katılımcılara gönderilmesi ve katılımcılardan yazılı olarak katılımcı teyidi alınmasıdır. Devamında aynı veri seti üzerinde ikinci bir araştırmacı da kodlama (iki kodlayıcı arasındaki geçerlik) yapmış ve çıkan kodlar büyük orandan benzerlik göstermiştir. Bu bağlamda bulgular kısmında çıkan kodlarla ilgili bölümler doğrudan alıntılar (ayrıntılı betimleme) olarak verilmiştir. Yine araştırma konusunda genel bilgiye sahip bir araştırmacıdan uzman incelemesi desteği alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, katılımcıların hemen hepsi bilerek ya da bilmeyerek eleştirel okumaya hizmet eden uygulamalar yapmıştır. Bunun yanında katılımcıların çoğunun uygulamada eleştirel okumayı, okuduğunu anlama olarak algılayıp uyguladığı görülmüştür. Sadece okuduğunu anlama çabası temel düzey bir okuma gerektirir, "ilköğretimin ilk yıllarında edinilen temel okuma becerisinin geliştirilmesi ve bireyin okuduklarını yalnızca anlamak için değil, anladıklarını yorumlayabilmek, eleştirebilmek ve değerlendirebilmek için de okuması gerekir. Ancak temel okuma düzeyini aşamayan bir okuma becerisi ile bunun yapılaması mümkün değildir". Bu bağlamda katılımcıların çoğunun eleştirel okumayı yeterince kavramsallaştıramadığı söylenebilir.

Yanı sıra doğrudan eleştirel okumayı geliştirmek adına özel bir çabanın yeterince sergilenmediği çıkan sonuçlardan bir diğeridir. Katılımcıların eleştirel okuma becerisi kazandırma sürecinde, sınıfta okuma öncesi, sırası ve sonrasında eleştirel okuma becerisi geliştirme aşamalarında yeterli çabanın olduğu ancak özellikle öğretmen hazırlığı/planlama aşamasında yetersiz kaldıkları söylenebilir. Etkili bir öğretim büyük oranda öğretmenin bilgisine bağlıdır. Öğretmenin bilgisi ise

öğretmenin ön hazırlığı ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim öncesi hazırlık yapmaları önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, eleştirel okuma, eleştirel okuma becerisi

Kaynakça

Akar, C., Başaran, M., & Kara, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1-14.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.

Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3) 40-49.

Creswell, J. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel Düşünme.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma-Yazma Öğretiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akadaemik Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi.* Adana: Çukurova Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Karabay, A. (2019). Okumanın Amaçları, Türleri ve Kuralları. M. Canbulat içinde, *Türkçe Öğretimi* (s. 113-132). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lester, S. (1999). An introduction to henomenological research. *Stan Lester Developments www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf*.

Özdemir, E. (2018). *Eleştirel Okuma.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özensoy, A. (2011). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H., & Demir, Ö. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.

Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemi.* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Pirozzi, R., Starks, G., & Dziewisz, J. (2012). *Critical Reading, Critical Thinking: Focusing on Contemporary Issues.* Pearson Education, Inc.

Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(3) 814-822.

Tosun, M. (2014). *Ortaokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi.* Kütahya: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wheeler, L. (2007). *Critical reading of an essay's argument*. http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html 27 Aralık 2021 tarihinde. adresinden alındı

Wolf, W. (1967). Logic and Critical Reading. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf adresinden alındı

Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin İncelenmesi.* Uşak: Yayımlanmamış Yüsek Lisans Tezi Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Temel Eğitimde Uygulanan Okul Sosyal Hizmetinin Değerlendirilmesi

Muhammed Serhat Semercioğlu

Gümüşhane Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk eğitimine ve refahına yönelik yapılması muhtemel tüm uygulamaların birinci önceliği; her koşulda çocuğun zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimine negatif etkisi olabilecek bütün risklerden çocukların uzak durmasını sağlamaktır (Gündüz ve Süleymanov, 2018). Bu bağlamda çocukların bütüncül gelişiminin sağlanması ve toplum içerisinde sağlıklı bir birey olarak varlığına devam edebilmesinde okullar çok büyük bir öneme sahiptir. Günümüz temel eğitim faaliyetlerine devam eden okullarda, öğrencilere uygulanan psikolojik ve sosyal faaliyetler çağdaş eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir (Aykut, 2019). Özellikle son yıllarda ülkemizde suça sürüklenen, mağdur veya mülteci statüsündeki çocuk sayısının fazlalaşmasıyla okullarda uygulanan psikolojik ve sosyal faaliyetlerin önemini çok daha fazla arttırmıştır (Akyüz, 2018). Sonuçta planlanan bu psikolojik ve sosyal faaliyetlerin yanı sıra çocukları farklı alanlardaki risklerden uzak tutma, çocuk refahını sağlama açısından okul sosyal hizmetinin önemi daha yoğun bir şekilde ortaya çıkmıştır. Okul sosyal hizmeti doğru bir şekilde uygulandığında okul, öğrenci, toplum ve aile arasında köprü görevi üstlenebilmektedir. 17. Milli Eğitim Şurası'nda okul sosyal hizmet uzmanının sosyal çalışma, planlama, aile takibi ve raporlama gibi görevleri yerine getirmesi gerektiği belirtilmişken (MEB, 2017); 5 Kasım 2010 tarihinde açıklanan 18. Milli Eğitim Şurası'nda da "okul sosyal hizmet" görevlisinin her okulda bulunması tavsiye edilmiştir (MEB, 2018). Sonuçta önemi her geçen gün artan okul sosyal hizmet faaliyetlerinin ilkokullarda ne derece uygulandığının değerlendirilmesi bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın ana problemi doğrultusunda sunum esnasında öncelikle kısa bir alan taramasına yer verilecektir. Alan taraması kapsamında "okul sosyal hizmeti" faaliyetlerinin ne olduğu ve bu faaliyetlere uzun yıllardır devam eden Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık okullarından uygulama örnekleri hakkında bilgi verilecektir. Araştırmanın ana problemi olan ülkemizdeki okul sosyal hizmet faaliyetlerini değerlendirmek üzere Ankara ili, merkez ilçelerin, ilkokullarında görev yapan dokuz rehberlik ve psikolojik danışman ile nitel araştırma yöntemine bağlı kalınarak, online yöntemler kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Sonuçta bireysel görüşmelerden elde edilen veriler yorumlanarak, sunum gününde katılımcılarla paylaşılacaktır. Görüşme sürecinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlara ilkokullarda uygulanan okul sosyal hizmetinin; ne olduğu, kimlerin bu süreci yürütmesi gerektiği, yaygınlaşması hakkındaki düşünceleri, hedef kitlesinin kimler olduğu vb. sorulara yanıtlar alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dünya'nın birçok ülkesinde halen uygulanmakta olan okul sosyal hizmet faaliyetleri, ülkemizde halen aktif bir şekilde ve sosyal hizmet uzmanlarıyla gerçekleştirilmemektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuralarında ve Ulusal Çocuk Hakları Strateji Eylem Planlarında ise tüm okullarda sosyal hizmet birimlerinin kurulması gerekliliği bildirilmiştir. Tüm bu gelişmeleri destekler nitelikte olarak okullardaki rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerin okul sosyal hizmeti hakkında yanlış ve tam olmayan bilgiye sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yine katılımcıların bu faaliyetleri hangi uzmanın yürütmesi gerektiği ile ilgili doğru bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Alınan bu eksik, yanlış bilgilere rağmen okul sosyal hizmetinin yaygınlaşması gerektiğini söyleyenlerin sayısının fazla olduğu görülmüştür. Katılımcılar okul sosyal hizmetinin, sadece okuldaki öğrencileri kapsadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, sosyal hizmet, okul sosyal hizmeti

Kaynakça

Akyüz, Z. (2018). *İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti*. (Yayımlanmış Yükseklisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/614

Aykut, S. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/7591

Gündüz, B. ve Süleymanov, A. (2018). *Okul sosyal hizmeti uygulama alanının değerlendirilmesi: yeni açılımlar ve öngörüler*. Azerbaycan Mektebi. 4(685): 11 - 25.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *17. Milli Eğitim Şurası Kararları* (Report No. 17). Ankara: MEB

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *18. Milli Eğitim Şurası Kararları* (Report No. 18). Ankara: MEB

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerine Yönelik Görüşleri

Yeşim Beril Soğuksu MEB
Hatice Gürdil Ege MEB
Ezel Tavşancıl Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Mart 2011'de Suriye'de patlak veren savaş neticesinde yüz binlerce sivil hayatını kaybetmiş, milyonlarca Suriyeli ülkesini terk etmek durumunda kalmıştır. Bu süreç içerisinde yaklaşık 5 buçuk milyon Suriyeli mülteci Türkiye, Lübnan, Ürdün, Mısır, Irak gibi komşu ülkelere göç etmiştir. Bu büyük göç akınından en çok etkilenen ülkelerin başında ise Türkiye gelmektedir.

Türkiye'de, Mart 2022 tarihi itibariyle toplam 3 milyon 754 bin 591 Suriyeli bulunmakta, bu sayının 1 milyon 785 bin 690'ını (%47,6) 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2022). Suriyeli mülteci çocukların Türk toplumuna uyum ve entegrasyonları ile ilgili geliştirilen politikalar daha çok eğitim yolu ile uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu çocukların hem kayıp nesiller olmalarını engellemek, hem de Türk toplumunun dilini, tarihini, kültürünü, toplumsal normlarını öğretmek ancak eğitim yoluyla mümkündür. Eğitim mülteci çocukların hem en temel haklarından biri olup, hem de Türk toplumuna uyum sağlamaları için kullanılabilecek en önemli araçlardandır (Yıldız, 2018).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün Mart 2021 verilerine göre toplamda 774 bin 257 geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencinin Türk eğitim sistemine erişimi sağlanmıştır. Bu öğrencilerin 394 bin 825'i (%50,99) erkek, 379 bin 432'si (%49,01) ise kız öğrencidir. Eğitim kademelerine göre okullaşma incelendiğinde, çağ nüfusunun %27,26'sı Okul Öncesi, %79,86'sı İlkokul, %78,65'i Ortaokul, %40,14'ü ise Lise Eğitimi almaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2021). Bu durumda eğitime erişimin en çok İlkokul ve Ortaokul kademelerinde olduğu görülmektedir.

Suriyeli öğrenciler arasında özel eğitime ihtiyaç duyan, zihinsel ve bedensel engelli öğrencilerin yanı sıra farklı bir programda eğitim alması gereken özel yetenekli öğrenciler de vardır (Coşkun ve Emin, 2016). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki (RAM) tanılama sürecinden sonra öğrenciler uygun eğitim programlarına yönlendirilerek amaca uygun eğitim almaları sağlanmaktadır. Özel eğitim programlarından, yetersizliği olan öğrencilerin yanı sıra özel yeteneği olan göçmen öğrenciler de yararlanmaktadır. Yeteneklerini geliştirmek ve kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmaları için özel yetenekli göçmen öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) yönlendirilmektedir (Çetin ve Koç, 2021).

Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, BİLSEM'de sunulan eğitim hizmetleri ile özel yetenekli öğrencilerin bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları amaçlanır. BİLSEM'deki eğitim ve öğretim ortamları bireysel eğitim ve grup eğitimine uygun, özel yetenekli öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini destekleyici nitelikte hazırlanır. Eğitim ve öğretim ortamları, farklı ilgi ve yetenek alanlarını tespit etmeye, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik zengin araç gereç ve materyallerle donatılır (MEB, 2019).

Türkiye'de yapılan araştırmalarda Suriyeli öğrencilerin, eğitime erişim ve devamlarında farklı dil, kültür ve sosyo-ekonomik altyapıya sahip olmaları nedeniyle eğitim süreçlerine uyum ve sosyal akademik başarıları noktasında dezavantajlı oldukları tespit edilmiştir (Emin, 2019). Literatürde yer alan çalışmalarda, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en temel sıkıntının dil problemi olduğu ortaya konulmuştur (Kiremit, Akpınar ve Aycan, 2018; Tonga ve Kışla, 2018; Aykırı, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Karaağaç ve Güvenç, 2019). Bu durum onların akademik başarılarını olumsuz etkilemekte, okula ve akranlarına uyum sağlamalarını engellemektedir. Bunun yanı sıra kültür farklılığı, okul kurallarına uyum sağlamada problemler, olumsuz tutum ve davranışlar, derslere ilgisizlik, velilerin Türkçe bilmemelerinden ve ekonomik sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar, velilerin ilgisizliği, velilerin öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlanmaları gibi durumlar genel olarak karşılaşılan ortak sorunlardır.

Bu araştırma kapsamında, BİLSEM'lerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerine ilişkin görüşleri belirlenecektir. Böylece özel yetenekli olarak tanılanmış Suriyeli öğrencilerin BİLSEM'e olan uyumları, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki durumları, öğretmenleri ve Türk arkadaşlarıyla olan iletişimleri, yaşadıkları problemler ve ailelerinin BİLSEM'le olan işbirlikleri irdelenecek; devlet okullarında çeşitli problemlerle karşılaşan Suriyeli öğrencilerin BİLSEM'lerde de benzer sıkıntıları yaşayıp yaşamadıkları belirlenecektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim çalışması şeklinde desenlenecektir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın çalışma grubu, BİLSEM'lerde görev yapan ve Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinden oluşacaktır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler belirlenirken kartopu örneklem yönteminden yararlanılacaktır. Bu yöntemde araştırmacılar, "Konuyla ilgili kim daha çok şey biliyor? Bu konuyla ilgili kimle konuşmalıyım?" sorularını sormakla başlar. Bireylere kiminle konuşulması gerektiği sorularak zengin bilgi durumlarıyla birlikte kartopu git gide büyür (Patton, 2002). Çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri gizlenecek, öğretmenlere görüşme sırasına göre kodlar verilecektir

Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sözel anketlerdir. Katılımcılardan belirli cevaplar alabilmek için bir dizi sorudan oluşur (Fraenkel, 2006). Hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular, çalışma grubunda yer alan ve Suriyeli öğrencileri olan bir BİLSEM sınıf öğretmeni ile birlikte incelenecek ve bu öğretmenin vermiş olduğu dönütlerle birlikte sorular üzerinde düzenlemeler yapılacaktır. Üzerinde düzeltmeler yapılacak olan görüşme formu bir Ölçme ve Değerlendirme uzmanı tarafından incelenecek ve onun görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilecektir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler çevrim içi ortamda gerçekleştirilecektir. Görüşmelerden önce katılımcılara telefon ile ulaşılacak, çalışmanın amacı ve önemi genel hatlarıyla anlatıldıktan sonra öğretmenlerin görüşme için uygun oldukları tarih ve saat sorulacaktır. Katılımcıların belirtmiş oldukları zaman dilimi içerisinde görüşmeler gerçekleştirilecek ve kayıt altına alınacaktır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra yazılı hale getirilerek kaydedilecektir. Çalışmada yer alacak öğretmenlerin sayısı baştan net olarak belirlenmemiştir. Kavramlar tekrar etmeye başladığında ve veri doygunluğuna ulaşıldığında veri toplama sürecine son verilecektir.

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılacaktır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada yazıya dökülecek metinlerin ilk okuması yapıldıktan sonra görüşme sorularına göre oluşturulan temalar çerçevesinde veriler işlenecektir. Her temaya ilişkin bulgular sunulurken doğrudan alıntılar yapılacak ve böylece çalışma grubunun görüşleri daha derinlemesine bir şekilde yansıtılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında, BİLSEM'lerdeki Suriyeli öğrencilerin uyumlarının daha iyi olması beklenmektedir. BİLSEM'lerdeki Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmelerinin, Türk kültürüne büyük ölçüde uyum sağlamış olmalarının ve kendi yaş gruplarıyla aynı sınıf ortamında bulunmalarının, uyum ile ilgili yaşanabilecek sıkıntıları büyük oranda ortadan kaldıracağı düşünülmektedir. BİLSEM'lerdeki Suriyeli öğrencilerin özel yetenekli öğrenciler olmaları ve etkinlikleri gerçekleştirebilecek düzeyde Türkçe diline hâkim olmaları sebebiyle, ders içi etkinliklerde daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ileri seviyede dil sıkıntısı yaşamamaları sebebiyle akranlarıyla daha rahat iletişim kurabilecekleri, dolayısıyla yaşıtlarıyla uyum konusunda daha az problemle karşılaşabilecekleri beklenmektedir. Yaşanabilecek problemler, velilerin öğrencilere akademik anlamda destek vermemeleri, öğretmen-veli arasındaki iletişim eksiklikleri, velilerin çocuklarıyla ilgili gelişmeleri takip etmekte zorlanmaları, çocuklarına dil gelişimi konusunda evde yardımcı olamamaları olarak beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM, Suriyeli öğrenciler, yaşanan sorunlar, sınıf öğretmenleri, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.

Çetin, A. ve Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(2), 516-536.

Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar (SETA Raporu). SETA.

Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*. SETA.

Fraenkel, J. R. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education.* McGraw Hill.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2021). Erişim Adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_.pdf. Erişim Tarihi: 1 Nisan 2022.

Jafari, K. K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(2), 134-146.

Karaağaç, F. C. ve Güvenç, H. (2019). Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 530-568.

Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online, 17*(3), 1224-1237.

Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. F. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(6), 2139-2149.

MEB (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 82(2747).

Mülteciler Derneği (2022). Erişim adresi: https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi. Erişim Tarihi: 04 Nisan 2022.

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

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, F. (2018). *Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Sorunları ve Entegrasyon Süreçleri: Mersin Örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Pınar Ulas
İstanbul Aydın Üniversitesi

Ömer Faruk Tavşanlı
İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin duygu ve düşüncelerini sözler ile ifade etmesine konuşma denir (Sever,2015:21). Buna göre konuşmanın insanların kendilerini etkili biçimde ifade etmelerini sağlayan önemli bir iletişim aracı olduğu düşünülebilir. Birey dünyaya gelir ve öncelikle dinleme becerisini sonrasında ise konuşma becerisini kazanır. Bu zaman diliminde birey daha çok temel ihtiyaçlarını karşılamak için konuşma becerisine başvurur. Ancak zaman içerisinde bireyin yaş almasıyla ve toplum içerisinde diğer insanlarla etkileşiminin artmasıyla konuşma birey için artık daha önemli bir hal alır. Konuşma özellikle bireyin okul ve iş yaşamındaki statüsünü etkileyen önemli faktörlerden biri haline gelir. Bu sebeple konuşma becerisi eğitimciler tarafından önemsenmeli ve bu becerinin geliştirilmesi için çaba gösterilmelidir.

Birey konuşma becerisini ilk olarak ailesinden kazanmaktadır. Bu bağlamda konuşma becerisinin öğrenilmesi için esasında hiçbir eğitime gerek yoktur. Bunun nedeni konuşma becerisinin taklit ve tekrar yoluyla kazanılmasıdır (Yılmaz,2021:49). Fakat ilk olarak ailede kazanılan bu konuşma beceri düzeyi birey için yeterli olmayacaktır. Konuşma, ifade edilmek istenen kelimelerin rastgele seslendirilmesi ve bireylere aktarılması değildir. Ailede edinilen yerel özellikleri çokça içeren ve yeterince olgunlaşmamış konuşma becerilerinin bireylerin yaş seviyelerine uygun hale getirilmesi her dönem amaçlanan bir yaklaşım olmuştur (Temizyürek, 2017: 201). Bu bilgiler ışığında ülkelerin eğitim sistemlerinin önemli hedeflerinden bir tanesi de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek olduğu ifade edilebilir. Aile içerisinde bireyin kazandığı temel konuşma becerileri okulda verilen eğitim aracılığıyla planlanan ve beklenen noktaya ulaştırılması hedeflenmektedir. Bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde sorumluluk ise Türkçe derslerinde icra edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin duygu ve düşüncelerini konuşma kuralları çerçevesinde ifade etmesi de Türkçe öğretiminin amaçları arasında önemli bir yer tutmaktadır (Sever, 2015:23). Fakat öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine sahip olarak okula geldiği düşünülmekte ve bu becerilerin gelişimi ile ilgili yeterli etkinlikler okullarda yapılmamaktadır (Akyol, 2021:13). Öğrencilerin yeterli konuşma becerisi kazanmasındaki engellerin başında okuma ve yazma becerilerinin gelişimine önem veren etkinliklerin daha fazla uygulanması gelmektedir. Buna paralel olarak öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etme konusunda zorluk çektiği alanda tespit edilen önemli bir bulgudur. Bu nedenle bu becerinin gelişimi için gerekli önlemler alınmalıdır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi diğer dil beceri alanlarının gelişimi, kelime dağarcığının genişletilmesi ve derslerde bu beceri alanına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi ile mümkündür. Bu sebeple öğrencilerin diğer dil becerilerini destekleyen uygulamalar yapmak konuşma becerinin gelişimine de olumlu katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Bu yöntemlerden bir tanesi de okuma çemberidir.

Okuma çemberi dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin tamamını kullanmayı gerektiren eğlenceli bir yöntemdir. Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre grup oluşturması ve okudukları bu kitabı tartışmalarını içermektedir (Kaya Tosun,2020; Mete, 2020). Okuma çemberi okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı kazandırma, kendini sözel olarak ifade etme ve sosyal etkileşim kurma gibi birçok özelliği aynı anda öğrencilere kazandırabildiği raporlanmıştır. Bununla birlikte okuma çemberlerinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Uygulama aşamalarında birçok dil beceri alanına etki eden etkinlikleri barındıran yöntemin konuşma becerisi üzerinde de etkili olabileceği düşünülebilir. İlgili araştırma bu etkinin var olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür.

Yöntem

Okuma çemberi yönteminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu model araştırmacıya elde ettiği bulguların neden sonuç ilişkisi hakkında yorum yapma imkânı sağlayan bir yöntemdir. Bununla birlikte yarı deneysel model araştırmacının yüksek istatistik veriler elde etmesini sağlayan ve davranış bilimlerinde sıkça kullanılan bir desendir (Büyüköztürk,2018:211). Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 25'i deney ve 25'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma başlangıcında her iki grubun konuşma becerisini ölçmek adına her iki gruba da ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test olarak araştırmacı tarafından hazırlanan sorular öğrencilerin rastgele seçimi ile belirlenerek öğrenciye yöneltilmiş ve öğrencinin hazırlıksız bir şekilde soru hakkında konuşma yapması istenmiştir. Yapılan konuşmalar Konuşma Değerlendirme Rubriği aracılığıyla

değerlendirilmiştir. Ön test değerlendirmeleri sonrasında dokuz hafta boyunca deney grubu öğrencilerine okuma çemberleri yöntemi, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Dokuz hafta bitiminde araştırmacı tarafından hazırlanan sorular aynı yöntemle her iki gruba da son test olarak uygulanacaktır. Öğrencilerin yaptıkları hazırlıksız konuşmalar yine Konuşma Değerlendirme Rubriğine göre değerlendirilecektir. Elde edilen veriler istatistiki yöntemler aracılığıyla karşılaştırmalı olarak daha detaylı değerlendirilecektir. Böylece içerisinde birçok beceri alanlarının bulunduğu etkinlikler içeren okuma çemberi yönteminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili detaylı bilgi edinilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okuma çemberleri yönteminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda 25 deney grubu ve 25 kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan sorular yöneltilmiş ve hazırlıksız konuşmaları değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda iki grubun aldığı ön test puanlarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile okuma çemberleri uygulamaları, kontrol grubu ile geleneksel yöntemler Türkçe dersi kapsamında uygulanmıştır. Dokuz hafta sonunda her iki gruba son test uygulamaları yapılarak konuşma becerileri değerlendirilecektir. Bu bağlamda okuma çemberleri içerisinde pek çok konuşma etkinliğini barındırdığı için öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkileri olacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca okuma çemberleri diğer dil becerilerini de desteklediği ortaya çıkartılmış bir yöntemdir. Buradan hareketle dil becerilerinin bir bütün halinde, birbirini destekler boyutta geliştiğini iddia eden teorilere dayanarak da öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir. Araştırmanın son test bulguları elde edildikten sonra alanyazınla birlikte tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, konuşma becerisi, okuma çemberi

Kaynakça

Akyol, H. (2021). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Mete, G. (2020). Okuma Eğitiminde Okuma Çemberi Yönteminin Uygulanması. Tarih Okulu Dergisi, 13(45), 1147-1158.

Sever, S. (2015). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Temizyürek, F., Erdem, İ., Temizkan, M. (2017). Konuşma Eğitimi (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tosun, D. K. (2018). Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi, Denizli.

Yılmaz, M. (Ed.). (2021). Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Yazma Öncesi Hazırlık Aşamasında Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına ve Yazmaya Yönelik Tutumuna Etkisi

Çiğdem Haddur
İstanbul Aydın Üniversitesi

Ömer Faruk Tavşanlı
İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin günlük yaşamları boyunca kullanacağı temel dil becerilerinden bir tanesi olan yazma becerisini kazandırmak ve geliştirmek öğretmenler için en önemli sorumluluklardan bir tanesi olarak görülmektedir. Bu kapsamda yazma becerisinin geliştirilmesi için okullarda planlanmış eğitim faaliyetleri gerçekleştirilir. Diğer dil becerilerine kıyasla daha zor kazanılan bir beceri olan yazma, ilkokul birinci sınıf itibariyle öğrencilere kazandırılır (Meb, 2017). Yazma becerisinin, öğrencilerin, iletişim, okuryazarlık ve okuduğunu anlama, yaşantıları aktarma gibi becerilerini de geliştirdiği görülmüştür. Yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin bilgilerini ve yaşantılarını yazıya aktarırken güçlük çektiği belirlenmiştir (Zampardo, 2008). Bu nedenlerle, öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ilkokulun erken dönemlerinden itibaren yeterli önem verilmelidir (Ateş, 2017).

Yapılan araştırmalarda Türkiye'deki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına yeterli çabanın gösterilmediğini (Baştuğ, 2015) bunun sonucunda da öğrencilerin yazma becerilerinin beklenen düzeyde gelişmediği ortaya koymaktadır. İlkokul döneminden lisans dönemine kadar devamlı bir şekilde kullanılması gereken bir beceri olan yazmanın lisans düzeyindeki öğrencilerde bile istenilen düzeyde yazı oluşturabilecek boyuta gelmediği tespit edilmiştir (Ismail, Hussin ve Darus 2012). Bu durum Türkiye'deki öğrenciler için de geçerlidir ve ilköğretimden lisans eğitimine kadar olan süreçteki öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde ciddi sıkıntılar olduğu söylenebilir (Ulu, 2018). Bu sıkıntıların başında öğrencilerin yazmayı sevmemesi gelmektedir. Türkiye'de yazma eğitimine yönelik çalışmalar öğretimin neredeyse her kademesinde yapılmasına rağmen öğrencilerin yazma çalışması yapmak istemediği belirlenmiştir (Tavşanlı, 2018). Bunun sebebinin ürün odaklı devam eden ve herhangi bir yazma stratejisinin kullanılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye'de uygulanan Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) öğretim programında 2015 yılından itibaren yazma yaklaşımının değiştiği, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının benimsendiği bilinmektedir. Bu duruma rağmen okullarda uygulanan yazma çalışmalarında şekil, dilbilgisi gibi kurallar öğretilmeye çalışılmakta, bu yöntemlerle öğrencilerin yazım tekniklerini öğrenmesi beklenmektedir (Özcan, 2019). Ancak yapılan araştırmalara göre öğrenciler genellikle yazma konusunda kendilerini yetersiz hissetmekte ve yazmaya yönelik olumsuz tutum göstermektedir. Özellikle Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı benimsenerek uygulanmayan yazma çalışmaları sonucunda öğrenciler niteliksiz yazılar yazmaktadır (Zorbaz, 2010). Bu bağlamda süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenerek, süreç temelli yazmanın her aşamasında yapılması gereken görevleri gerçekleştirmek nitelikli bir yazı üretimi için gerekli görülmektedir. Bu aşamalardan ilki de yazmaya başlamadan önce yapılması gereken çalışmaları kapsayan yazma öncesi hazırlık aşamasıdır.

Okullarda uygulanan yazma çalışmalarında yazma öncesi hazırlık aşaması ile ilgili etkinlik yapılmadığı görülmüştür. Hâlbuki yazma öncesi hazırlık aşaması öğrencilerin yazacakları konuyu belirleme, yazısını planlama, yazısına ekleyecekleri bölümleri ortaya koyma ve bunlar üzerine düşünme/akranları ve yetişkinler ile iletişime geçme gibi süreçleri içermektedir. Yani hazırlık süreci nitelikli bir yazı için mutlaka uygulanması gereken bir aşama olarak görülmelidir. Ayrıca yazma öncesi yapılacak çalışmalar öğrencinin konuya hazırlanmasına, yazma konusunda cesaretlenmesine ve yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine de sebep olur. Yazma öncesi hazırlık aşamasının yazma için önemi çok açık bir şekilde bilinmesine rağmen ulusal alanyazında yazma öncesi hazırlık aşamasına dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu alanda akademik çalışmalar bulunmaması ve okullarda yapılan yazma çalışmalarında bu alana yer verilmemesi ciddi bir eksiklik olarak görülmekte ve bu çalışmaların artmasının alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Bu doğrultuda mevcut araştırmada yazma öncesi hazırlık aşamasında uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada ön-test son-test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desen seçkisiz atama yapılamayacak durumlarda alternatif bir desen olarak kullanılabileceği için seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020: 216). Yarı deneysel desen rastgele atamanın yapılmadığı ancak deneysel yaklaşımı kapsayan işlemleri içerir (Büyüköztürk vd., 2020: 216).

Araştırmanın çalışma grubunu; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Şişli ilçesinde bulunan bir ilkokulda, dördüncü sınıfa devam etmekte olan 4/B sınıfındaki 28 öğrenci ile 4/C sınıfındaki 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerden el edilecek yazılı anlatım ürünleri kullanılacaktır. Bu ürünler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriğine göre değerlendirilecektir. Bu ölçek, yazma öncesi hazırlık aşamasında yaratıcı drama yöntemi ile planlanmış olan etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılacaktır (Tavşanlı, 2019). NWREL'de geliştirilen ve uzmanların izinleri ve görüşleri alınarak Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan değerlendirme ölçeğinin kullanılmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır.

İlgili ölçek yazıları; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum olarak belirlenen yedi farklı boyutta değerlendirmeye olanak sağlar. Bu başlıklar ölçeğin orijinaline uygun olarak uyarlanmış, nitelikli bir yazıda olması gereken ölçütleri kapsar.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre her alt başlık bir ile beş arasında puan alabilmektedir. Ölçek yedi farklı alt başlıktan oluştuğundan öğrenciler ölçekten en az yedi en çok 35 puan alabilmektedirler (Tavşanlı, 2019).Araştırmadan elde edilecek verilerin analiz edilmesi sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, yazma becerisi puanı ve yazmaya yönelik tutuma yönelik fark olup olmadığına ve uygulanacak istatistiksel testleri belirlemek amacıyla SPSS 21 programında değişkenlerin normallik dağılım testleri yapılacaktır. Elde edilecek bulgulara göre iki grup arasındaki başarı ve tutum notları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı detaylı olarak incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazmaya yönelik tutumları belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin belirlenen bir konuyla ilgili bir ders saati süresince yazı yazmaları istenecek, yazılar araştırmacı tarafından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriğine göre değerlendirilecektir. Uygulama öncesinde öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi için de "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanmıştır. Tutum ölçeğinin doğru cevaplanması için ölçek içerisindeki maddeler öğrencilere açıklanmıştır. Bu aşamadan sonra ise uygulama süreci başlamış ve devam etmektedir. Uygulama tamamlandıktan ve son testler de uygulandıktan sonra bulgular analiz edilecektir. Elde edilecek olan bulgular doğrultusunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları ve yazma başarılarının derinlemesine inceleme olanağı sağlanacaktır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama yöntemi, yazma becerisi, ilkokul

Kaynakça

Ateş, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Sınıf İçi Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. Journal of Human Science. 14 (2), 1534-1557.

Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu Ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi. Eğitim Ve Bilim, 40(180), 73-88.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 28. Baskı.

Ismail, N., Hussin, S. & Darus, S. (2012). ESL Students' Attitude, Learning Problems, and Needs For Online Writing. GEMA OnlineTM Journal of Language Studies, 12(4), 1089-1107.

MEB. (2017). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özcan, E. (2019). Drama Yönteminin Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 593472)

Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018a). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6 (3), 859- 876.

Tavşanlı, F. (2019). Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi Ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi.

Ulu, H. (2018). The relationship among writing dispositions, attitudes and writing success of elementary fourth grade students. Kastamonu Education Journal, 26 (5), 1601-1611.

Zorbaz, K.Z. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zampardo, K. M. (2008). An examinatıon of the impact of teacher modeling on young children's writing. Doctoral of dissertation, Oakland University, Michigan.

Matematik Dersi Öğretim Programının İncelenmesi: CIPP Modeli Örneği

Derya Günay Kızılkaya

İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemimizi genel olarak incelediğimizde değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve tutumlara sahip bireyler yetiştirmenin asıl amacımız olduğunu gözlemlemekteyiz. Bilgi, beceri ve davranışlar güncel öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılır. Eğitim sistemimiz hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal ve akademik anlamda güçlü bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Öğretim programlarını da bu kapsamda tasarlamaktadır.

Türkiye'deki ilköğretim/ilkokul matematik öğretim programlarını ve değerlendirme çalışmalarını incelediğimizde ise geçmiş yıllarda da çok fazla program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Cumhuriyet döneminde matematik dersine dair program geliştirme çalışmalarını görebilmek için 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2017 öğretim programlarına bakmak gerekmektedir (Singer, 2018).

Birçok öğretim program geliştirme çalışmaları yapılmasına ve matematik öğretimi konusunda birçok emek, zaman ve kaynak sarf edilmesine rağmen uluslararası kabul gören değerlendirme çalışmalarına bakıldığında hedeflenen sonuçlara ulaşılamadığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak da velilerin/öğrencilerin matematik öğrenmek için farklı arayışlar içinde olduğu gözlenmektedir. Bu durum değerlendirildiğinde matematik öğretim programlarının yeterli olup olmadığı akla gelmektedir. Bu çalışma kapsamında matematik öğretim programlarının yeterliliği değerlendirilerek olası problemler belirlenmeye çalışılmıştır.

Program değerlendirme aşamasında kullanılan belli başlı modeller bulunmaktadır. Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (Context, Input, Process, Product) değerlendirme modeli (CIPP) söz konusu program değerlendirme modellerinden biri olup, program değerlendirme sürecinin tüm aşamalarına yönelen yönetim odaklı bir model olma özelliğine sahiptir (Oral ve Yazar, 2020). CIPP modelinde bağlam programın tipini ve hedeflerini, girdi gerekli kaynakları, süreçleri, işlemleri, uygulamaları ve teori ile pratik arasındaki ilişkiyi merkeze alırken ürün programın çıktıları ve bu çıktılar içinde de programdan mezun olan kişinin karakteristikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Model tüm bir eğitim kademesini kapsayabileceği gibi yalnızca bir bölgede veya ilde belli bir sınıf için hazırlanmış bir ders kitabının incelenmesi gibi dar kapsamlı da olabilir (Karataş, 2007).

Alan yazın incelendiğinde CIPP modelini kullanan çalışma örnekleri mevcuttur. Bu çalışmaların bazılarını inceleyecek olursak Albayrak (2018) yüksek lisans tezinde 2017 3. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Girdi Boyutunda Değerlendirilmesi adlı çalışmasıyla alan yazına katkıda bulunmuştur.

Çetin (2010) İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri adlı çalışması incelenmektedir. Yapılan çalışma sonucunda programın tasarlanması ve uygulanması aşamasında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmadığı, programın öğretmenin fazlasıyla merkeze alındığı ve güncellenmesi gereken program geliştirme çalışmalarının bunları göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Hürsen'in (2007) İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı çalışması matematik dersi öğretim programı kapsamında incelenmektedir. Bu çalışma ile program kavramıyla belli bir amaca ulaşmak için gerekli tüm etkinliklerin yapılması gerektiğine değinilmektedir.

Daha genel anlamda yapılan literatür taramasında ise Aslan ve İzci (2017) Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre CIPP Modeli İle Değerlendirilmesi, Karataş ve Fer (2010) Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak değerlendirilmesi adlı çalışmalar incelenmektedir. Türkçe alan yazını incelendiğinde ise Kayhan (2019) Türkçe Öğretim Programı 2017'nin Stufflebeam'ın CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi adlı çalışmalar bulunmaktadır. Aydın (2019) Okul Öncesi Programın Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi ve Bağcıoğlu (2019) 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi adlı çalışma yine Türkçe alanında yapılan başka bir çalışmadır.

Bu çalışmanın genel amacı 2018 1. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki ana soruya ve alt sorulara cevap aranmıştır:

1. 2018 1. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline uygunluğu nedir?

1.1. 2018 1.sınf matematik dersi öğretim programının CIPP modelinin bağlam boyutuna ilişkin uygunluğu nedir?

1.2.2018 1. sınıf matematik dersi öğretim programının CIPP modelinin girdi boyutuna ilişkin uygunluğu nedir?

1.3. 2018 1. sınıf matematik dersi öğretim programının CIPP modelinin süreç boyutuna ilişkin uygunluğu nedir?

1.4. 2018 1. sınıf matematik dersi öğretim programının CIPP modelinin ürün boyutuna ilişkin uygunluğu nedir?

Yöntem

Bu araştırmanın örneklemi, İstanbul ilinin Kâğıthane ilçesine bağlı bir ilkokulda 1. Sınıf öğretmenliği yapan beş sınıf öğretmeni ve beş 1. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğretmen katılımcıların 4'ü kadın 1'i erkek, öğrenci katılımcıların ise 3'ü kız, 2'si erkek öğrencidir.

Yapılan çalışmada veri toplama araçlarından bağlam ve girdi değerlendirme doküman analiz formu, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu, süreç ve ürün değerlendirme matematik ders gözlem formu kullanılmaktadır.

Matematik Öğretim Programı hakkında bilgiler elde etmek amacıyla doküman analizinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi öncesinde, CIPP Modeli ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen veriler ile hazırlanması gereken doküman analizinin kapsamı belirlenmiştir. Doküman analizi oluşturulurken 2018 Matematik Öğretim Programı kapsama alınmıştır. Araştırma sorularından yola çıkarak öğretmen ve öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formları aracılığı ile katılımcılar program hakkındaki görüşlerini ifade etmişlerdir. Çalışmada süreç ve ürün boyutu kapsamında öğretmenlerin 2018 Matematik Öğretim Programını eğitim- öğretim sürecinde nasıl uyguladıklarını gözlemlemek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu sayesinde bilgi toplamada geçerlik ve güvenirliğe ulaşmak daha kolay olmuştur.

Yapılan çalışmada araştırma sorularından hareketle öğretmen ve öğrencilerin programa yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini ifade etmelerine ve konuları detaylı ele almalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerle ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşme formu bireysel görüşmelerle ve ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. 2020-2021 yılı eğitim-öğretim yılının I. yarıyılını kapsayan süre zarfında İstanbul ilinin Kâğıthane İlçesinde araştırma kapsamına alınan bir ilkokulda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin gönüllü olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yaklaşık 15-25 dakika arası sürmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Sınıf Matematik Öğretim Programı'nın girdi, bağlam, süreç ve ürün boyutunda yer alan maddelerin çeşitli ölçütlere göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1.sınıf matematik öğretim programında ele alınan konu sayısının bir dönem için fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu da öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ön yargılarının oluşmasına sebep olmaktadır.
- Yenilenmiş matematik öğretim programı kazanımlarının öğrenci düzeyine kısmen uygun olduğunu ancak tamamen uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Elde edilen bulgulardan hareketle programın genel süresi ve programda yer alan konular için ayrılan sürenin yeterli olmadığı, ders içi etkinliklerde öğrencilere yeterli sürenin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğrencilerde kazanımların eksik yerine getirilmesine neden olduğuna neden olmaktadır.
- Elde edilen bulgular sonucunda matematik öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilenen matematik öğretim programı incelendiğinde amaçların güncel olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Matematik öğretim programı, CIPP modeli, program değerlendirme

Kaynakça

Albayrak, E.N., Taş, İ.D. (2018). 2017 3. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Girdi Boyutunda Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24(2), 469-484.*

Aslan, S. D., İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün(CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 33-44.*

Aydın, S., Şentürk, Ş., Duran, V. (2018). Okul Öncesi Programın Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 13(27), 163-181.*

Bağcıoğlu, G. (2019). 2015 ve 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.*

Çetin, D. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. (Yüksek lisans tezi). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.*

Hürsen, Ç. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). *Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Lefkoşa.*

Kayhan, E., Gürol, M. (2019). Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi 2019, 4(1), 48-67.*

Karatas, H., Fer, S. (2010). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 34(153), 47-60.*

Karataş, H. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

Oral, B., Yazar, T. (2020). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (2.baskı). *Ankara: Pegem.*

Singer, E. N. (2018). İlköğretim Matematik Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.*

‘Çocuklar İçin Felsefe’ Aracılığıyla Çocuklarda Empati Becerisini Geliştirme

Halime Benan Dal

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Giderek gelişen teknolojinin insanlığa pek çok modern iletişim biçimi sunmasıyla, bilgi aktarımının hızlandığını, mekansız iletişim imkanlarının arttığını söyleyebiliriz. Ancak bu hızlanma ve uzaktan iletişim durumları pek çok sorunu da beraberinde getirdi. Sabırsızlıklar, yanlış aktarımlar ve yanlış anlaşılmalar, sanal ortamların yapaylığına alışan bireylerin gerçek hayatta özgüven problemleri yaşamaları gibi pek çok alt sebeplerle insan ilişkilerinin zarar gördüğünü yetişkinlerde ve çocuklarda gözlemlemekteyiz.

Bugün ilköğretim okullarında akran zorbalığının arttığını, çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinde bencil ve hoşgörüsüz davranışlar sergilediğini, arkadaşlık ve saygı kavramlarını içselleştiremediğini gözlemlemekteyiz. İlkokul çağındaki çocuklar, gelişimsel özellikleri de dikkate alındığında sağlıklı iletişim becerileri edinmeleri için kritik bir dönemde bulunmaktadırlar. Çocukların benmerkezci yaklaşımdan sıyrılmaya başladıkları, sosyal çevrelerinin farkına vardıkları zihinsel ve sosyal gelişimin oldukça hızlı olduğu bu dönemde bir takım sosyal becerileri kazanmaları gereklidir.

Empati, sosyal bir varlık olan insanın, günlük yaşamının bir parçası olan, iletişimi etkili hale getiren bir kavramdır. İletişimin niteliğini artıran empati, anlamaya çalışan bireye, gözlem, neden sonuç ilişkisi kurma, çok yönlü ve farklı açıdan düşünme, problem çözme, duyarlılık, farkındalık gibi beceriler kazandırırken, anlaşılan bireye de, birlik-beraberlik içinde olma, paylaşma, özeleştiri, kendisini daha iyi ifade edebilme gibi becerilerin yanı sıra sosyallik, rahatlık ve olası yalnız kalmışlıktan kurtulma gibi duyguları kazandırır. Empati yabancılaşmayı ortadan kaldırır. Kişi empati sayesinde kendisini insan ırkına bağlı bir parça olarak görür (Rogers, 2012. S.151).

Dökmen’e (2016) göre, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanan empati, sınıfımda eksikliğini hissettiğim ve çocukların iletişim becerileri üzerinde etkili olacağına inandığım yetilerden biridir. Yardımlaşma, duyarlı olma, sabretme, saygı duyma, diğer olasılıkları düşünme ve olaylara farklı açıdan bakabilme yetilerini de içinde barındıran empati, anlamayı ve anlaşılmayı kolaylaştıran bir beceridir. ‘Çocuklar için felsefenin’ de empati geliştirmede oldukça kullanışlı bir yol sunacağı beklenmektedir. Zira çocuklar için felsefe (p4c), etkin dinleme ve konuşma becerileri, derinlemesine düşünme, perspektif geliştirme, saygı duyma gibi bileşenleri zaten kendi bünyesinde barındırdığından seçilen bu yöntemin amaçlanan hedef için uygun olduğu düşünülmektedir.

Bahsedilen durumlardan hareketle bu çalışmanın problem cümlesi: ‘Çocuklar için felsefe yaklaşımı ile hazırlanan empati eylem planı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin empati becerilerini nasıl geliştirmektedir?’ olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin serbest etkinlik ve Türkçe dersleri kapsamında, ‘Çocuklar İçin Felsefe’ yaklaşımı ile empati becerilerinin nasıl geliştirileceğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Süreç odaklı olan eylem araştırmaları, araştırmacıya detaylı inceleme imkânı sunmaktadır. Bu araştırmada da düşünme ve iletişim becerileri bağlamında yapılan empati gelişimini sağlamak için gerçek sınıf durumuna odaklanılması uygun görülmüştür. Eylem araştırmalarının eğitim alanında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik misyonu da göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma için uygun bir desen olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı konumundadır.

Johnson’a (2015) göre eylem araştırması “öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma sürecidir”. Eylem araştırmaları sorunlara çözüm bulmak amacıyla çoğu alanda uygulanabilen bir araştırma türüdür; uygulayıcıların tüm problemlerini çözmek amacıyla kendi uygulama süreçlerini incelemelerine yönelik bir süreçtir. İşbirlikçi bir faaliyet olan eylem araştırması sorun çözmeye yöneliktir ve tecrübelere dayalıdır; üzerinde çalışılan sorun ile ilgili derinlemesine kritik yapmayı ve araştırmalara rehberlik edecek teoriler geliştirmeyi hedefler (Köklü, 2001).

Çalışma Grubu: Bu araştırmada 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Burdur ilindeki bir devlet okulunda 2. sınıfa devam eden 26 kişilik öğrenci grubu çalışma grubunu oluşturmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Afganistan'dan gelen göçmen statüsünde 2 öğrenci bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve İncelenmesi: Araştırmanın uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik verilerin toplanması amacıyla uygulamayı düzenleyecek ve çizgilerini belirleyecek sürece yönelik eylem planları, p4c temelli günlük ders planları, empati kavramına ilişkin uyarıcı metin, hikaye ve levhalar, gözlem, uygulayıcı günlükleri ve ses kayıtları veri toplama araçları olarak kullanılacaktır. Sunulan uyarıcılardaki kavramlar, çocuklar için felsefe tarzı sorularla derinleştirilecek, sorgulanacak ve çocukların bu konudaki fikirleri ve gelişimleri gözlenecektir. Araştırmacı tarafından tutulan günlükler bu gözlemlerden elde edilen veriler ile desteklenecektir.

Bu araştırmanın 2021-2022 bahar döneminde yaklaşık 3 haftalık bir sürede gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Uygulama haftada 3 saat olmak üzere toplam 9 saat sürecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulanacak eylem planı sonrası çocukların ifade becerilerinin gelişmesi, dinleme kurallarına riayet etmeleri, birbirlerine karşı daha anlayışlı olmaları ve empati becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Çocukların grup içerisindeki diğer üyelerle yaptıkları felsefi tartışmalara dayandığı için, çocuklarda dinleme, saygı duyma, perspektif oluşturma gibi pek çok davranışın da gelişmesi muhtemeldir. Çocukların empati becerisini kazanması ve içselleştirilmesi için eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Bu süreçlerin sağlıklı şekilde tamamlanması için çocukların etkin öğrenen, öğretmenin ise düşündüren bir konumda olması gerekmektedir (Akkocaoğlu Çayır,2021). Bu sebeplerle öğretmenlerin de bu süreçte kendilerini geliştirmesi ve okulun işlevini artırması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmada eylem araştırması deseni seçilerek uygulamaya yönelik çalışmalar yapılacağından, bundan sonraki çalışmalar için ve uygulayıcı öğretmenler için bir örnek niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Çocuklar İçin Felsefe, Eylem Araştırması, İletişim Becerileri.

Kaynakça

Akkocaoğlu Çayır,N. (2021). *Öğretmenler için çocuklarla felsefe (p4c) rehberi*. (İlkokul için uygulama örnekleriyle) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Remzi Kitabevi. Gorard, S., Siddiqui, N. ve See, B. H. (2017). Can Philosophy for Children‟improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education, 51*(1), 5- 22. https://dro.dur.ac.uk/19358/ sayfasından erişilmiştir.

Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Edt. Y. Uzuner ve M. Özten Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.

Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması–öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34*(1-2), 35-43.

Rogers, C. R. (2012). *Yarının insanı* (F. C. Dansuk, Çev.). İstanbul: Okuyan UsYayıncılık.

Sürdürülebilir Kalkınma Bağlamında Göç Olgusunun Anlaşılmasına Yönelik Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi

Elçin Ayaz

Dicle Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kalkınma, büyüme kavramı ile yakından ilişkilidir. Etkili bir kalkının gerçekleşmesi için büyümenin nasıl gerçekleştiğinin, toplumsal etkilerinin, çevresel ve toplumsal maliyetinin, yaşam kalitesini etkileyen göstergelerinin anlaşılması oldukça önemlidir (Peşkircioğlu, 2016). Toplumun ekonomik ve sosyal gelişiminin sağlanmasında etkili olacak irade, uygun şekilde kullanılırsa sürdürülebilir kalkınma sağlanabilir (Akgül, 2010). Çünkü sürdürülebilir kalkınma ekonomik, ekolojik ve toplumsal temelleri olan (Millard, 2018) ve günlük hayatın pek çok yerinde kullanılan ortak yaşam kavramıdır. Bu ortak yaşam bağlamında sürdürülebilir bir anlayış geliştirmek ve ortak sorunlara çözüm bulabilmek için Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United Nations Development Programme) [UNDP] tarafından küresel sürdürülebilir kalkınma amaçları belirlenmiştir (UNDP, 2022). Bu amaçlardan biri de toplumu yakından ilgilendiren "yoksulluğa son bulma" durumudur. Dünya genelinde yoksulluğun ortadan kalkması için yoksulluk durumundan etkilenen ve onu etkileyen göç olgusunun da incelenmesi önem arz etmektedir. Bireyler ve topluluklar bulundukları yerden başka yerlere farklı sebeplerden dolayı göç edebilmektedir (Ekici ve Tuncel, 2015). Göç olgusunun anlaşılması ve sonuçlarının tartışılması da sürdürülebilir kalkınmayı güçlendirecek hususlardandır. Toplumu yakından ilgilendiren sosyal içerikli konuların bireysel çabalarla zenginleşeceği düşünülmektedir. Bunu sağlamanın en etkili yollarından biri de çocukların küçük yaşlarda bazı farkındalıklara sahip olarak yetişmelerini sağlamaktır. Özellikle ilkokul öğrencilerinin göç olgusunu sürdürülebilir kalkınma bağlamında öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul dersleri kapsamında bu konuyu nasıl ele alacakları incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada öğretmen adaylarından ilkokul öğretim programları içeriklerine uygun olacak şekilde göç kavramını içeren ders planları hazırlamaları istenerek onların ders planlarındaki öğrenme-öğretme süreçleri incelenmiştir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar bireylerin deneyimlerinin yorumlanmasını sağlayarak derinlemesine fikir elde edilmesini sağlamaktadır (Merriam, 2013). Çalışma bir devlet üniversitesinde 2021-2022 bahar döneminde yürütülmüştür. Çalışmaya Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalından 20 (yirmi) öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarından göç olgusunu bir ders kapsamında nasıl ele aldıklarının ayrıntılı şekilde anlatacakları ders planları hazırlamaları istenmiştir ve bu kapsamda hazırlanan ders planları doküman olarak kullanılarak analiz edilmiştir. Doküman analizinde verilerden anlam çıkarmak için incelenen konu hakkında anlayış oluşturmak için incelemeler yapılmaktadır (Corbin & Strauss, 2008). Öğretmen adaylarının göç olgusunu işlerken ders planlarında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri içerik analizi ile kodlanarak; giriş (dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve derse geçiş) geliştirme (yöntem-teknik) ve sonuç bölümleri gibi kategoriler altına yerleştirilmiştir. Veri analiz sürecinde güvenirlik katsayısının hesaplanması için iki araştırmacı verileri ayrı ayrı kodlayarak kodlayıcı güvenirliği formülünden ([Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] (Miles ve Huberman, 1994) yaralanmış ve güvenirlik katsayısını %90 olarak hesaplamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda öğretmen adaylarının göç olgusu ile ilgili hazırladıkları ders planlarını Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğretmen adayları dersin giriş aşamasının dikkat çekme kısmında; göç temalı görsellerden ve sergilerden yararlanma, gazete haberi okuma, göç etmiş yabancı uyruklu biriyle öğrencileri tanıştırma gibi faaliyetlerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Güdüleme kısmında öğrencilere göç etmek durumu ile ilgili farkındalık kazandırılarak göç olgusunun anlaşılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Gözden geçirme kısmında öğretmen adayları öğrencilere göç kavramı, göçün nedenleri, sonuçları ve çevrelerinde göç etmiş bireyler ile ilgili sorular sorulabileceğini belirtmiştir. Derse geçme kısmında göç ile kültür arasında bağlantı kurulabileceği, göçün ne olduğuna dair beyin fırtınası yapılarak dersin hedeflerinden bahsedilebileceği ifade edilmiştir. Dersin geliştirme aşamasında öğretmen adayları; 5E öğretim modeli, düz anlatım yöntemi, soru- cevap, tartışma, beyin fırtınası, istasyon, problem çözme, altı şapka, sözlü tarih gibi yöntem ve tekniklerden yararlanabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca bu kısımda

öğretmen adayları, göç etmiş çocuklarla görüşme yapma, sözlü tarih ile göç durumlarını ayrıntılandırma, pazaryeri etkinliği ile göç konusu ile ilgili merak ettikleri soruları sorma, videolardan yararlanma, Web.2.0 araçlarından yaralanarak içerik oluşturma, gezi gözlem ile farklı kültürdeki insanları yakından tanıma gibi uygulamalar yapılabileceğini ifade etmiştir. Dersin sonuç kısmında ise genellikle geliştirme aşamasındaki uygulamaların açıklamalarının yer alabileceğine dair görüşlere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, sürdürülebilir kalkınma, ilkokul öğrencisi, sınıf öğretmeni adayı

Kaynakça

Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir kalkınma: Uygulamalı antropolojinin eylem alanı. *Antropoloji, (24),* 133-164.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.

Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 9-22.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook.* Uk: Sage.

Millard, J. (2018). How social innovation underpins sustainable development. *Atlas of Social Innovation: New Practices for a Better Future; Howaldt, J., Kaletka, C., Schröder, A., Zirngiebl, M., Eds*, 41-43.

Peşkircioğlu, N. (2016). 2030 Sürdürülebilir kalkınma hedefleri: *Küresel Verimlilik Hareketine Doğru, Anahtar Dergisi*, T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (*335),*4-6.

United Nations Development Programme [UNDP] (2022). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları.* 14 Nisan 2022 *tarihinde* https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html adresinden alınmıştır.

İlkokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Seviyeleri ve Öz Yeterlik Seviyelerine Etki Eden Faktörler

Özlem Tuncer Şener — MEB

Gizem Engin — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenmenin tanımı öğrenme kuramcıları tarafından farklı şekillerde yapılmaktadır (Korkmaz, 2007). Klasik ve edimsel koşullanma kuramcıları öğrenmeyi, insan ve hayvan davranışlarının uyarıcılara verdikleri tepkiler olarak ifade etmektedirler (Bayrakcı, 2007; Halpern, Donaghey, Lamon & Brewer, 2010; Erdamar-Koç, 2008). Bilişsel kuramcılar öğrenmeyi içsel bir süreç olarak tanımlayarak, bilginin deneyimlerle ilişkilendirildiğini, depolandığını ve düzenlendiğini savunmaktadırlar (Halpern, Donaghey, Lamon & Brewer, 2010). Sosyal bilişsel kuramcılara göre ise öğrenme gözlem yoluyla gerçekleşmektedir.

Albert Bandura'nın çalışmalarına dayanan sosyal bilişsel kuram; çevresel, kişisel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkisine vurgu yapmaktadır. Bu durum karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism) ilkesi olarak adlandırılmaktadır. Kuramın öne çıkan kavramlarından biri olan öz yeterlik, karşılıklı belirleyicilik ilkesinde yer alan kişisel faktörlere dayanmaktadır (Anderman & Anderman, 2009; Sakız, 2013). Öz yeterlik (self-efficacy) bireyin bir performansı gerçekleştirebilmesi için kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994; 1997). Öz yeterlik Bandura'nın yaş cinsiyet gibi değişkenler açısından benzerlik gösteren bireylerle yaptığı seanslar sonucu ortaya çıkmıştır. Bandura, bazı hayvanlara karşı korkusu olan bireylerden bir kısmının korkularını yenmek istemelerine rağmen başarısız olduklarını gözlemlemiştir. Bu gözlemlerine göre bireylerin başarısız olma sebeplerinin kendilerine duydukları inançtan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Yeterlik algısının hedefe ulaşmadaki önemi bu incelemeler ile birlikte ortaya çıkmıştır (Bandura, 1997; Sakız, 2013).

Öz yeterlik psikoloji, tıp, spor, eğitim gibi birçok alanda araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda akademik başarının yordayıcısı olarak ele alınmaktadır (Anderman & Anderman, 2009; Arseven, 2016). Bu araştırmalara göre; öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülürken, öz yeterlik algısı düşük öğrencilerin ise akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir (Aydıner, 2011; Pastorelli vd., 2001; Roick & Ringeisen, 2017; Schunk & Hanson, 1989; Vuong, BrownWelty & Tracz, 2010).

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde ilkokul birinci kademe öğrencilerinin öz yeterlik seviyelerine yönelik çok az çalışmaya rastlanırken ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz yeterlik seviyelerine etki eden sebeplerle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Belirlenen söz konusu boşluğun araştırılması, ilkokul öğrencilerinin öz yeterlik seviyesini arttırmak için öğretmenlerin ve ebeveynlerin neler uygulayabileceğine yönelik verilere ulaşma konusunda katkı sağlayabilir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanılarak, bu araştırmalardan elde edilen verilerin bütünleştirilerek sunulduğu araştırmalara karma yöntem araştırmaları denilmektedir (Creswell, 2017). Bu araştırmada araştırmanın amacına uygunluğu açısından karma yöntem araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada nicel veriler toplanır ve analiz edilir. İkinci aşamada nitel veriler toplanarak analiz edilmektedir. Bu desende amaç, nitel veriler ile nicel aşamayı detaylandırmaktır (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesindeki resmi ilkokullarda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasında araştırmaya pratiklik ve hız kazandırmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Nicel aşamada Bandura (1990) tarafından geliştirilen, Çetin (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği" 584 öğrenciye uygulanmıştır. Nitel aşamada ise Maksimum Minimum Örnekleme Yöntemi kullanılmıştır. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğinden en alt ve üst puanları alan grubu temsil eden 10 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleri belirlenmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak betimsel istatistikler ve. ANOVA testi gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

***Özlem TUNCER ŞENER tarafından, Doç. Dr. Gizem ENGİN danışmanlığında hazırlanan "İlkokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Seviyeleri ve Öz Yeterlik Seviyelerine Etki Eden Faktörler" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.**

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz yeterlik seviyelerinin düzeyi belirlenerek; anne, baba öğrenim durumu ile akademik başarı değişkenlerinin öğrencilerin öz yeterlik seviyelerini etkileme düzeyi tespit edilmiştir. Nicel veri analizine göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz yeterlik seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlarda ve toplumsal kaynakları sıralamadaki öz yeterlik, akademik başarıdaki öz yeterlik, boş zaman becerileri ve eğitici kol faaliyetlerindeki öz yeterlik, öz zorlama yeterliği alt boyutlarında anne öğrenim durumu yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Baba öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin toplumsal kaynakları sıralamadaki öz yeterlik, akademik başarıdaki öz yeterlik ve öz zorlama yeterliği alt boyutlarında baba öğrenim durumu yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Akademik başarı değişkenine göre ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça öz yeterlik seviyelerinin de arttığı bulunmuştur.

Araştırmanın nicel kısmının anlaşılırlığını artırmak amacıyla gerçekleştirilen nitel aşamasında öğrenci ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin öz yeterlik seviyelerini etkileyen bazı faktörlere ulaşılmıştır. Anne, baba öğrenim durumu ile akademik başarı değişkenleri dışında; ailenin öğrencinin okul yaşantısıyla ilgilenmesi, öğrencinin sosyal aktivitelere katılma durumu, arkadaşlık ilişkileri, duygu durumunu düzenleyebilme becerisi gibi etkenlerin de öğrencilerin öz yeterlik seviyelerini belirlemede rol oynadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, öz yeterlik seviyesi, öz yeterliği etkileyen faktörler

Kaynakça

Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2009). Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia. https://link.gale.com/apps/pub/1QTK/GVRL?u=ege&sid=bookmark-GVRL adresinden alındı

Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(19), 63-80.

Aydıner, B. B. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Ünivesritesi.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran içinde, Encyclopedia of Human Behavior (s. 71-81). https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf adresinden alındı

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması . Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 198-210.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. Ankara: Eğiten Kitap.

Erdamar Koç, G. (2008). Eğitim Psikolojisi. A. Ulusoy içinde, Eğitim Psikolojisi (s. 313-349). Ankara: Anı Yayıncılık.

Halpern, D. F., Donaghey, B., Lamon, M., & Brewer, W. F. (2010). Learning Theory. J. W. Guthrie içinde, Encyclopedia of Education (Cilt 2, s. 14581469). https://link.gale.com/apps/doc/CX3403200370/GVRL?u=ege&sid=bookmark -GVRL&xid=60b0e297 adresinden alındı

Korkmaz, İ. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak içinde, Eğitim Psikolojisi (s. 217-241). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A CrossNational Study. European Journal of Psychological Assessment, 17(2), 8797.

Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. International Journal of Educational Research, 8493. doi:10.1016/j.ijer.2016.12.006

Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 185-209.

Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Self-Modeling and Children's Cognitive Skill Learning. Journal of Educational Psychology, 81(2), 155-163.

Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The Effects of Self-Efficacy on Academic Success of First-Generation College Sophomore Students. Journal of College Student Development, 51(1), 50-64. doi:10.1353/csd.0.0109

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul öğrencilerine verilen matematik ödevleri: öğretmen ve veli görüşleri

Hakan Ulum

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ödev öğrenciler tarafından okul saatleri dışında yapılan çok önemli bir iştir. Öğrencilerin zihinleri, ödevlerle daha fazla pratik yaparak derinlemesine kavramayı sağlayabilir. Sınıfta başlayan öğrenme sürecini genişletme potansiyeline sahip olduğu genel olarak kabul edilen öğrenci ödevleri; öğrenilen becerilerin uygulanması için fırsatlar sağlar, öğrenme sürecine katılımı artırarak öz disiplini ve sorumluluğu teşvik eder (Epstein, 1988). Cooper, Robinson ve Patall (2006)ödevlerin 20. yüzyılda başladığını ve o dönemde farklı ulusların öğrencilerin zihinlerini parlatma süreci olarak ifade etmişlerdir. Zaman içerisinde ev ödevlerinin önemi göz önüne alınarak, uygun ev ödevi yükü, ödev türü ve amaçları konusunda dünya çapında çeşitli eğitim sistemlerinde tartışmalar yaşanmıştır ve yaşanmaktadır (Cooper, 2001; Eren ve Henderson, 2011). İlkokul düzeyindeki öğrencilere verilen ev ödevleri, bu küçük çocukların ev ödevlerini yönetmede sınırlı bilişsel ve fiziksel kapasitelerinin kullanımını optimize etmek için özellikle dikkate değerdir.

Rosário ve arkadaşları (2015) ev ödevinin üç tür öğretimsel amacını belirtmiştir; uygulama, hazırlık, genişletme ve öğretmen bu uygulamaları öğrencinin akademik başarısı için ve öğrenmeyi güçlendirmek için ödev verirken kullanabilir. Uygulama matematik temelinde çok kullanılmaktadır. Öğrencileri bir sonraki derslere hazırlayacağı, ön öğrenmeleri birbirine bağlayacağı, öğrencilerin sınıfta tartışılan önceki konular hakkında düşünmelerini geliştireceği ve öğrencileri gelecekteki konulara hazırlayacağı fikrine dayalı matematik ödevleri öğrencileri gerçek yaşam ve pratik becerileri geliştirmeye teşvik eder, öğrencilerin akademik başarısının artması beklenir. Matematik insan yaşamında çok önemlidir. Yetersiz matematik becerisi, günlük yaşantılarında sorunları çıkarmaktadır. Matematik becerileri yetrsiz öğrenciler gerçek yaşamda sorunlarla rasyonel bir şekilde baş etme konusunda yetersiz kalmaktadırlar (Bottge, Rueda, La Roque, Serlin, ve Kwon, 2007; Vukovic ve Siegel, 2010). Bu açıdan bakarsak matematik öğrenme hayatidir. İlkokuldan itibaren öğrencilerin matematiği çok iyi öğrenmesini sağlamak için aileler ve öğretmenlerin çeşitli süreçleri yönetmesi gerekir. Ev ödevi, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde çok önemli bir rol oynadığı bir süreçtir (Trautwein, 2007). Marzano, Pickering, ve Pollock (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenler tarafından akademik başarının arttırılmasında kullanılan ev ödevi gibi etkinliklerin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Roschell ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim öğrencilerine çevrimiçi ev ödevleri vermenin özellikle matematik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bununla beraber öğrencilerin günlük aktivitelerinde gerçek deneyimlerin kullanılmasının matematik öğrenmesini daha anlamlı ve başarılı hale getireceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin belirlenen hedeflere ulaşmak için çevre ile mevcut öğrenmeyi tasarlamaları beklenmektedir (Sapta, Hamid, ve Syahputra, 2018). Gerek ulusal gerekse de uluslararası sınavlar matematik becerilerini ölçerken günlük yaşam ile yakından ilişkili sorular kullanmaktadırlar. Bu da ev ödevlerine bakılması gereken açıyı tayin edebilir.

Ev ödevleri uzun yıllardır çalışılan bir konu (Epstein & Van Voorhis, 2001) olsa da ilkokul matematik dersindeki ödev algısı çok fazla araştırılmamıştır. Verilen ödevlerde kullanılan yaklaşımlar ve sorular gündelik yaşama yakınlığı açısından da merak edilmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin matematik dersinde ev ödevlerine bakış açıları göz ardı edilmiştir. Bu bakımdan İlkokul öğretmenlerinin ve velilerin matematik ev ödevleri hakkında görüşleri merak uyandırmıştır.

Yöntem

Araştırmada fenomenoloji [olgu bilim] deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilimde, araştırmaya katılanların tecrübelerini anlamlandırmaları yine onların açıklamalarıyla anlaşılmaya çalışılır (Richards ve Morse, 2007). Bu araştırmada İlkokul öğrencilerine verilen matematik ödevlerine ilişkingörüşleri ve yaşadıkları sorunları yine öğretmenlerin ve velilerin açıklamalarıyla anlamak amaçlandığı için olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken “benzeşik (homojen) örnekleme” yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları iki farklı ilkokulda görev yapan öğretmenler ve veliler arasından benzeşik örnekleme yapılarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örnekleme amacı benzeşik bir örneklem oluşturma yöntemiyle belirgin bir alt grubu tanımlamak olacaktır (Patton, 1990). Öğretmenler seçilirken sıkça ödev veren öğretmenler seçilmiştir. Veliler seçilirken öğretmenlerle görüşülmüş ev ödevlerine en az destek veren veliler seçilmiştir. Böylece alt gruplar kendi

arasında oldukça benzeşik yapı göstermiştir. Araştırma 2021-2022 öğretim yılında yürütülmüş, 7 sınıf öğretmeni ve 8 veli gönüllü olarak katılımcı olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen ve veliler ev ödevlerini pekiştireç olarak görmektedir. Öğrenilen becerileri uygulama fırsatı olarak değerlendirmektedir. Ödevlerin gerekliliği konusunda hem fikirdirler. Öğretmen ve velilere göre öğrencilere ödev olarak farklı etkinlikler verilmelidir. Sınıf öğretmenlerinin en çok ödev verdikleri derslerin başında matematik gelmektedir. Ancak gündelik yaşamla ilişkili ödev verme yaklaşımı çok benimsenmemektedir. Buna rağmen öğretmen ve veliler matematik ödevlerinin günlük yaşamdaki pratiğe çok büyük etkisinin olduğunu düşünmektedirler. Ödev yapmayan öğrencilerin matematik derslerine ilerleme kaydetmediği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretimsel amaçlı ödev vermekte günlük yaşam ve matematik bağlamında ödevi çok fazla önemsememektedir. Öğretmenler ve veliler ödevleri düzenli olarak kontrol etmemektedirler. Velilere göre çocuklar matematik ev ödevlerine daha çok destek istemektedirler. Öğretmen ve velilerin ödevler hakkında yaşadığı ortak sorun ödev yapmak istememeleridir. Bununla beraber matematiğe uzak velilerin çocukları ödevlerde zorlanmakta; daha çok isteksiz olmaktadırlar. Velilere göre öğrencilerin matematik ödevlerine karşı olumlu tutum geliştirmesinde öğrencilerin öğretmenlerini sevmesi, derslerin eğlenceli olması, çocukların cesaretlendirilmesi vardır.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, ev ödevi, matematik, fenomenoloji

Kaynakça

Bottge, B. A., Rueda, E., LaRoque, P. T., Serlin, R. C., & Kwon, J. (2007). Integrating reform-oriented math instruction in special education settings. Learning Disabilities Research ve Practice, 22(2), 96–109.

Cooper, H. (2001). The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987– 2003. Review of educational research , 76 (1), 1-62.

Epstein, J. L. (1988). Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school stu- dents. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001), More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework, Educational Psychologist, 36, 181–93.

Eren, O., & Henderson, D. J. (2011). Are we wasting our children’s time by giving them more homework? Economics of Education Review, 30(5), 950–961.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). London: Sage Publications.

Richards, L., & Morse, J. M. (2007). Readme first for a user’s guide to qualitative methods (Second edition).. Thousand Oaks: Sage.

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. Contemporary Educational Psychology , 43 , 10-24.

Roschelle, J., Feng, M., Murphy, R. F., & Mason, C. A. (2016). Online mathematics homework increases student achievement. Aera Open, 2(4), 1-12.

Sapta, A., Hamid, A., & Syahputra, E. (2018). Assistance of parents in the learning at home. Journal of Physics: Conference Series, 1114(1), 12020. IOP Publishing.

Trautwein, U. (2007). The homework– achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, & homework effort. Learning & Instruction, 17 (3), 372-388.

Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2010). Academic and cognitive characteristics of persistent mathematics difficulty from first through fourth grade. Learning Disabilities Research ve Practice, 25(1), 25–38.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Ahmet Gülay

Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğretim görmesiyle başlayan kapsayıcı eğitim, günümüzde tüm dezavantajlı öğrencilerin beklentilerini karşılamayı ve farklı öğrenci özelliklerini dikkate almaya hedeflemektedir (UNESCO, 2005). Öğrenme ortamında, farklı özellikli öğrencilerin oranının artması ile bu eğitim daha bir önemsenmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılından itibaren yaklaşık 200 bin öğretmene kapsayıcı eğitim sağlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitim fakültelerinde ise bu eğitim, 2018 öğretim programları ile gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma; katılımcıların gözüyle bakabilmek, bakış açısına odaklanabilmek ve araştırılan duruma daha iyi anlayabilmek için nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür (Creswell, 2016; Ekiz, 2015). Bu desenden ise, araştırılan durumu daha derinlemesine inceleyebilmek, değerlendirebilmek ve bunun sonucunda daha detaylı bilgiler elde edebilmek için özel durum yöntemi işe koşulmuştur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016; Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırma grubu, durum derinlemesine incelendiğinden ve anlaşılmaya çalışıldığından amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Ekiz, 2015). Bu yöntemden ise, sadece kapsayıcı eğitim dersi almış katılımcıların görüşlerini belirlemek için ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırma grubunu, 15 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, katılımcıların kendini rahat ifade edebilmesi ve bunun sonucunda derinlemesine cevaplar alınabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. (Büyüköztürk vd., 2016). Bu görüşmelerde katılımcılara kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğine, uygulanması için yapılabileceklere, uygulanmasının katkılarına vb. ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu görüşmeler; pandemi kuralları uygulanarak yüz yüze gerçekleştirilmiş, katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmış ve sonrasında transkript edilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler; içerik analizine tabi tutulmuş ve benzer görüşler bir araya getirilerek kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur (Creswell, 2016; Ekiz, 2015). Bu bakımdan elde edilen bulgular, tablolar ile sunulmuş ve katılımcıların görüşlerinden alıntılarla örneklendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitimin uygulanabileceği, farklı özellikli öğrencileri ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak için uygulanması görüşünde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bu eğitimi; öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak, farklı özellikli öğrencileri de sürece katan uygulamalar yaparak, istasyon, merkez vb. yöntemleri uygulayarak, okulu ve sınıfı bu yaklaşıma göre düzenleyerek gerçekleştireceğini düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının; bu yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerin empati, etkileşim, iş birliği, öz güven becerisini, akademik başarısını artıracağını, eğlenerek öğrenmesini sağlayacağını ve öğretmenlerin bilincini, öz güvenini artıracağını, etkili öğretim gerçekleştirmesini, yenilikçi olmasını sağlayacağını düşündüğü ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda tüm eğitim fakültelerinde ve programlarında kapsayıcı eğitim dersinin gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni adayı, kapsayıcı eğitim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma araştırma yöntemleri (M. Sever, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. bs.) içinde (s. 400-433). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2016). Nitel yöntemler (Y. Dede, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s. 183-213). Ankara: Eğiten Kitap.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679 adresinden 12 Nisan 2022 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

Oyun destekli matematik uygulamalarının ilkokul matematik başarısına etkisi: Meta analiz çalışması

Hakan Ulum

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematik becerileri, modern toplumda başarı için artan bir öneme sahiptir (Siegler ve Braithwaite 2017). Yetersiz matematiksel yeterlilikler, akademik ilerleme açısından okuma veya yazma kusurlarından bile daha zararlı olabilir (Parsons ve Bynner, 2005). Ülkemizde matematik dersleri üzerindeki genel görüş; sıkıcı, anlaşılmaz ve zor oldukları yönündedir (Dulkadir, 2017). Bu zorluğun üstesinden gelebilmek için öğretim etkinliklerinin daha cazip hale gelmesi önerilebilir. Matematik derslerini çocuklar açısından daha cazip hale getirmek oyunlarla mümkün kılınabilir. Oyunlar eğlenceli ve bununla birlikte zorlu oldukları için son derece motive edicidir (Jones, Tincher, Odeng-Otu, ve Herdman, 2015). Ayrıca oyun çocuğu hayata hazırlayan günlük yaşam ile örtüşen etkinliklerdir. Matematik öğretim sürecindeki etkinlikler de günlük yaşamla oldukça ilişkili olmalıdır (Baykul, 2014). Bu bakımdan oyun ve matematik öğretimi iyi bir ikili oluşturabilir.

Eğitsel oyunlar, amaçlı, amaçsız, kurallı, kuralsız olarak gerçekleştirilebilen, öğrencilerin zevkle katıldıkları aktif aktif etkinliklerdir (Yıldız, Şimşek ve Aras, 2017). Bazı bilgisayar yazılımları ile oluşturulan oyunlar da bu kapsamda değerlendirilebilir. Dünya genelinde öğrenme yöntemi olarak değerlendirilen oyunların bu çok yönlü yapısı, öğretim sürecinin düzenlenmesine ve oyunla öğrenmenin profesyonel bir eğitim kanalı olmasına katkıda bulunmuştur (Mayer, 2011; Vandercruysse, Vandewaetere, ve Clarebout, 2012).

Son zamanlarda geleneksel oyunlara verilen önem artarak devam etmektedir. Lisans derselerinde ders olarak okutmakla beraber çeşitli araştırmalar yapılmaktadır (Bay ve Bay, 2019). Bunun yanında eğitsel dijital oyunların ise yaygınlığı tartışılmazdır. Bugün pazarda çok sayıda matematik öğrenme oyunu var (ör.Apple'ın App Store listeleri 25.000'den fazla). Bununla beraber dijital oyunlar bağımlılık yaratabilir ve öğretim amacından çok uzaklara gidebilir. Eğitimin dijitalleşmesi çağında, öğretmenler ve veliler oyun temelli öğrenmenin amacına uygun olabilmesi için farklı pazaryerlerinden iyi oyunlar seçmek durumundadır. Oyunların matematik başarısına etkisini belirlenmeye dönük yapılan araştırmalar öğretmenlere ve velilere bu açıdan faydalı olmaktadır. Bu çalışma oyun destekli matematik uygulamalarının ilkokul matematik başarısına etkisi bütünleştirici bir açıdan ortaya koyacak ve etki büyüklükleri açısından fikir verecektir.

Yöntem

Bu araştırma, farklı zamanlarda yapılan, farklı veri tabanlarında yayımlanan çalışmaları bir araya getirerek örneklem büyüklüğünü ve istatistiksel güç araştırmasını geliştirmenin bir yolu olarak yorumlanabilecek bir meta-analizdir (Cumming, 2013; Ellis, 2010). Etki büyüklüğünü hesaplamak için grup farkı meta-analizi tekniği kullanılmıştır. Meta analize dahil edilen çalışmalarda farklı ölçekler kullanılmıştır. Bu nedenle, standartlaştırılmış bir ortalama fark (SMD) sağlamak için etki büyüklüğü (ES) "Cohen d" olarak seçilmiştir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Yapılan bu çalışmada Comprehensive Meta-Analysis (CMA) paket programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ulaşılması beklenen sonuçlar şunlardır;

Rastgele etkiler modeline göre yapılan analizler sonucunda oyun destekli matematik öğretiminin ilkokullardaakademik başarıya etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç Cohen (1988) sınıflandırmasına göre geniş düzeyde bir etkiyi göstermektedir.

Bu değer oyun destekli matematik öğretim modelinin öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda oyun destekli matematik öğretiminin ilkokulöğrencilerin akademik başarısını önemli düzeyde olumlu etkilediği göz önünde tutulabilir.

Yapılan tüm moderatör analizlerinde (oyun türü, cinsiyet, sınıf) gruplar arası dağılımın homojen olduğu diğer bir deyişle yapılan gruplandırmanın ilkokul öğrencilerinin oyun türü, cinsiyet, sınıf açısından matematik derslerindeki başarısı üzerinde oluşan ortalama etki büyüklüğü değerini değiştirmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, matematik, oyun, meta analiz

Kaynakça

Bay, D. N., & Bay, Y. (2019). Türk Ve Komşu Topluluklarda Kültürel Çocuk Oyunları. *Electronic Turkish Studies, 14*(7), 3631-3656.

Baykul, Y. (2014). Ortaokulda Matematik Öğretimi 5–8 Sınıflar İçin (Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 2. Baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). Introduction to Meta-Analysis. Chichester: John Wiley ve Sons Ltd.

Cumming, G. (2013). Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis. Routledge.

Dulkadir, K. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Matematik Sınavı Kaygısı. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ellis, P. D. (2010). The essential guide to effect sizes. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, J. S., Tincher, L., Odeng-Otu, E., & Herdman, M. (2015). An educational board game to assist PharmD students in learning autonomic nervous system pharmacology. American Journal of Pharmaceutical Education, 79(8),114.

Parsons, S., & Bynner, J. (2005). Measuring basic skills for longitudinal study: the design and development of instruments for use with cohort members in the age 34 follow-up in the 1970 British cohort study (BCS70). *Literacy and Numeracy Studies, 14*(2), 7-30.

Siegler, R. S., & Braithwaite, D. W. (2017). Numerical development. *Annual review of psychology, 68*, 187-213.

Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Aras, H. (2017). Eğitsel Oyun Yönteminin Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Okula İlişkin Tutumları ve Fen Öğrenimi Kaygıları Üzerine Etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 11 (1), 381-400.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik algıları: fenomenoloji araştırması

Hakan Ulum

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Amerika'da "İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik" adlı derste, lisans öğrencilerinden, dönemin ilk ve son gününde bir araştırma için "Matematik nedir?" sorusunu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Cevaplar analiz edilmiş ve ortaya sadece bir güçlü kategori çıkmıştır. Öğrencilerin neredeyse hepsi matematiği "hesaplama" olarak tanımlamışlardır. Bu sonuç gelecekte ilkokullarda matematik öğretecek öğretmenlerin, matematiği "matematiksel işlemleri öğrenmek" ile ilişkili bir olgu olarak gördüğünü göstermiştir (Latterell, 2012).

Anlaşılacağı üzere mesleğinin bir parçası "matematik" olan öğretmenler bile "Matematik nedir?" sorusuna cevap verirken zorlanmaktadır. Oluşan bu zorluk, matematikten alınan zevke ve matematik motivasyonlarına negatif yönde etki eder (Devlin, 2006; Latterell ve Wilson, 2013). Böylelikle matematikle ilgili köklü sorunlar oluşur. Matematikten korkan çocuklar, ulusal ve uluslararası matematik sınavlarından alınan kötü sonuçlar, bilim alanında gelişemeyen ülkeler bunlara örnek verilebilir.

Yine matematik öğretmen adaylarıyla yapılan bir dönem dersinde, bazıları matematiğin bir dizi kural olduğunu düşünürken, bazıları matematiğin problem çözme olduğunu düşünmüştür. Öğretmen adaylarının bir kısmı da hala matematiğin tanımına ilişkin bir kalıp arayışı içerisinde olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının tümü matematiğin "sadece hesaplamalar" olduğunu reddetmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları, yanıtlarını devam eden derslerin ilk gününden son gününe değiştirmiştir. Son derste birçoğunun görüşü, matematiğin bir ürün olarak görünmesinden (örneğin, bir kurallar kümesidir) matematiğin bir süreç olarak görüşüne (örneğin bir düşünme şeklidir) dönüşmüştür (Latterell ve Wilson, 2013).

Literatürde "Matematik nedir?" sorusunun cevabının matematiğin bir dil olduğu yönünde görüşte toplandığı görülür. Diğer diller gibi matematik dili de değişime, yenilenmeye, zenginleşmeye uğramıştır. Özel ve evrensel bir dil olan matematik tüm dünyada aynı şekilde açıklanır ve uygulanır (Nasibov ve Kaçar, 2005). Ülkelerin geleceği matematik öğretimi ile çok yakından ilişkilidir. Matematik öğretimindeki başarı ufku açık toplumlar getirir. Öznel bir bakış açısı kazandıran matematik dört işlemden ibaret değildir (Aydın, 2003).

Matematik öğretiminde önemli bir konu olarak öğretmenlerin matematik öğretimine yaklaşımı karşımıza çıkar. İlkokul öğretmenlerinin matematik hakkındaki düşünceleri, matematik öğretim yaklaşımları buna örnek olabilir (Handal ve Herrington, 2003) ve bunlar öğrencilerin matematiği öğrenmelerini doğrudan etkiler (Philipp, 2007).

Yapılan tüm bu açıklamalardan ötürü matematik öğrenmede kritik bir dönem olan ilkokul çağında önemli rol oynayan sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik algıları merak uyandırmıştır. Araştırma bu algıları ortaya çıkarmak için yürütülmüştür.

Yöntem

Çalışma fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji çalışmalarında katılımcıların deneyimlerini algısı göz önünde tutularak onların ifadeleri alınır (Richards ve Morse, 2007). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin "matematik" kavramının sınıf öğretmeni adaylarının ifadeleriyle anlamlandırılması amaçlandığı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 15 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Fenomenoloji çalışmalarında genel olarak katılımcı sayısının 5 ile 25 arasında olması uygundur görüşü hakimdir (Creswell, 2013; Saban ve Ersoy, 2016). Bu bakımdan katılımcı sayısı 15 olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken "kolay ulaşılabilir örnekleme" yöntemi seçilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda sınıf öğretmenliği lisans 2. Sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmada da veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yüz yüze toplanmıştır. Form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma öncesi yapılan alan yazın incelemesi sonucunda oluşan kuramsal bilgiler dahilinde yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilecek verilere içerik analizi uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek' e göre (2008) verileri içerik analizine tabi tutarken bazı basamakları göz önünde tutmamız gerekir. Bu bilgi ışığında çalışmada veriler sırasıyla; kodlanmış, temalar oluşturulmuş, kod ve temalar düzenlenmiş ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik kavramı hakkında sınıf öğretmeni adaylarının algılarının karmaşık bir yapıda olduğunu söyleyebiliriz. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin eğitimleri ve yaşantılarının etkisiyle oluşan algıları, matematiğe karşı tutumlarının ve mesleki bakış açılarının temelini oluşturmaktadır. Öğretmen adayları matematiği süreç, içerisinde öğrenilmesi beklenen hesaplamalar; gündelik yaşamın olmazsa olmazı olarak tanımlamış ve gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik algıları çeşitlilik göstermekle beraber "korkulan bir ders olarak matematik", "eğlenceli bir ders olarak matematik" ve "cebirden oluşan matematik" olarak gruplanmıştır.

Genel olarak araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının matematik hayatın içinde, temel eğitimin önemli bir parçası ve cebirden oluşan hesaplamalar olarak algıladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, matematik, fenomenoloji

Kaynakça

Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 183–190.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & resaerch design: Choosing among five approaches (Third edition). New York: Sage.

Devlin, K. (2006). How do we learn math? https://www.maa.org.Erişim tarihi:03.03.2022.

Ersoy, A. F., & Saban, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara, Turkey.

ETC: A Review of General Semantics, 70(4), 387–394.

Handal, B., ve Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. Mathematics Education Research Journal, 15(1), 59–69.

Latterell, C. M. (2012). What is Mathematics? Mathematics in School, 41(2), 34–35.

Latterell, C. M., ve Wilson, J. L. (2013). What is Mathematics and Why does it matter.

Nasibov, F., ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve Matematik Eğitimi Hakkinda. Kastamonu Eğitim Dergisi, 339.

Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, 1, 257–315.

Richards, L., & Morse, J. M. (2007). Readme first for a user's guide to qualitative methods (Second edition).. Thousand Oaks: Sage.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi

Dilay Bulut — Ege Üniversitesi

Pınar Çavaş — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Motivasyon kavramı dilimizde isteklendirme veya güdüleme anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2021). Motivasyon bireylerin arzuları, istekleri ve amaçları doğrultusunda harekete geçmesi ve hareketini devam ettirmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda bireylerin davranışlarının nedenini açıklamaktadır.

Motivasyon kavramının farklı açılardan ele alınması ile motivasyon kavramı hakkında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Motivasyon tanımlarının ortak yönü; motivasyonun bireylerin davranışlarını etkileme ve bu etki ile bireyleri harekete geçirme anlamı taşımasıdır. Motivasyon bireylerin kişisel yaşamlarında önemli olduğu kadar iş yaşamlarında da bir o kadar önemlidir.

Bireylerin mesleki başarılarında motivasyon niteliği belirleyen önemli etkenlerden biridir. Bireylerin motivasyon ile özveri seviyeleri paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda motivasyonu tam olan bireylerin performanslarındaki verim de en üst düzeye ulaşacaktır. Bireyin düşük performansı ve motivasyonsuzluk durumu, bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanabileceği gibi yeterliklerinde eksikliği olmayan bireylerde de düşük performans gözlemlenebilmektedir. Düşük performansa sahip birey görevini yapsa bile başarıya ulaşamayacaktır. Birey gerekli yeterliklere sahiptir fakat başarma isteği ve arzusu bulunmamaktadır.

Her meslekte olduğu gibi çalışanın motivasyonu öğretmenlik mesleğinde de önemlidir. Diğer kurumlarda çalışan bireylerin motivasyonlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarının ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bunun sebebi öğretmenler, sadece bir öğrencinin motivasyonu üzerindeki etkisi yüksek olduğu gibi bir neslin, bir toplumun oluşmasını ve geleceğini de etkilemektedir. Aynı zamanda eğitim reformlarının uygulanabilmesi ve geliştirilebilmesi için de öğretme motivasyonu önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyon düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyon düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, okul türü, yıl içerisinde katıldıkları seminer sayısı, mezun olunan fakülte değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grup insanın birtakım özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalardır. Oldukça çok bireyden oluşan örneklemden veri toplanmasına olanak sağlaması önemli bir avantajıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini oluşturma sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kümeler içerisinden ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar belirlenmiştir. Belirlenen ilkokullarda görevli olan sınıf öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. 2020-2021 öğretim yılında MEB verilerine göre Kocaeli ilinde görev yapmakta olan 4042 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu araştırmanın evren büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda α=.10 anlamlılık düzeyi için örneklem sayısı 404 olarak belirlenmiştir. Örneklem kaybı olasılığı göz önünde bulundurularak her küme için belirlenen örneklem sayısının 15 fazlasına ulaşılana kadar seçim işlemine devam edilmiştir. Bu kapsamda 428 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Güzel Candan ile Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği (The Motivation to Teach Scale)" kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin verileri toplayabilmek için "Kişisel Bilgi Formu"

oluşturulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarına ilişkin algılarını belirlemek üzere iki adet soru yöneltilmiştir. Bunlar "Öğretmen oldum/olmayı seçtim çünkü …." ve "Öğretme motivasyonum yüksektir/düşüktür çünkü ..." sorularıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada örneklemden ulaşılan veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik ve normallik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir. Veri analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma), t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarına ilişkin görüşleri Watt ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen ve Kılınç, Watt ve Richardson (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmenin Seçimine Etki Eden Faktörler (Factors Influencing Teaching Choice, FIT-Choice) Ölçeği"ndeki faktörler temel alınarak sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonu ve içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, dışsal motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, içsel motivasyon düzeyinin dışsal motivasyon düzeyine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuçlar, öğretmenlerin motivasyonlarının daha çok kendi içlerinden gelen istekler sonucunda oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğretmen olma/olmayı seçme sebeplerinin genellikle içgüdümlü mesleki kariyer, çocuk ve ergenlerle çalışma, çocukların-ergenlerin geleceğinin şekillenmesi ve yedek kariyer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, öğretme motivasyonlarının yüksek olma sebepleri olarak çocukları ve öğretmeyi sevmeleri ve toplumsal baskı olarak açıklamışlardır. Öğretme motivasyonlarının düşük olma sebebini ise toplum tarafından değer verilmediği ve bu konuda öğretmene destek çıkılmadığı ve değer verilmediğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: motivasyon, öğretme motivasyonu, sınıf öğretmenleri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.

Evans, L. (1998). *Öğretmen Morali, İş Tatmini ve Motivasyonu* . Paul Chapman.

Güneş, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği)* (Yayın No. 665408) [Yüksek Lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK tez veri tabanı.

Güzel Candan, D. ve Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (36), 72-89. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd

Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 279-290. https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7796/102075

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsix motivastions: classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Müdürlerin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bahadır Han Çatalyürek — Çukurova Üniversitesi

Filiz Yurtal — Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim kurumlarının hedefler doğrultusunda başarıya ulaşabilmesi, yönetim görevini üstlenen okul müdürlerinin güç kaynaklarını etkin bir biçimde kullanabilmesine bağlıdır (Kayalı, 2011). Bir başka ifade ile örgütsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için yöneticilerin altında çalışanları etkileyebilmesi, örgütte alınacak kararlara etki edebilmesi ve çalışanları ikna edebilmesi gereklidir (Berberoğlu, 2004). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel gücün, örgüt ikliminde, örgüt kültüründe ve öğretmenlerin çalışmaları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir (Pamuk, 2018). Bu açıdan müdürlerden beklenen, okulun belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için en uygun güç tipini tercih edebilmesi ve bu gücü doğru bir şekilde kullanabilmesidir (Polat, 2010). Okul kültürü içerisinde sayılabilecek liderlik, iş doyumu, örgütsel güven, örgütsel tükenmişlik, örgütsel sessizlik gibi kavramların yanında bu araştırmada yer alacak motivasyon ve örgütsel bağlılık kavramları da okul kültürü açısından önemli kavramları ifade eden ve örgütsel güç kaynakları ile ilişkili olan kavramlardır (Kurşun, 2019).

Öğretmenlerin, eğitimin amaç, hedef ve değerlerine yönelik güçlü bir arzuyla eyleme geçmeleri, ancak görev yaptıkları kuruma içtenlikle bağlanmaları ve işlerine yönelik güçlü bir motivasyona sahip olmalarıyla mümkündür (Polat ve Uğurlu, 2009). Örgüte bağlılığı yüksek olan çalışanların, gerekli sorumluluğu almaktan kaçınmadıkları, görevlerin yerine getirilmesinde ve örgütün hedeflerine ulaşmasında gayret gösterdikleri ifade edilmektedir (Bayram, 2005). Bununla birlikte eğitim ortamında yaşanan sorunların üstesinden gelinebilmesi, öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik bağlılıklarının güçlendirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Yaptığı işe yönelik motivasyonu düşük olan ve/veya çalıştığı okula yönelik aidiyet duygusunu güçlü bağlarla hissetmeyen öğretmenlerden, okulun hedefleri için güçlü bir arzu duyması ya da süreç içerisinde yaşanan sorunlarda büyük fedakarlıklar göstermesi beklenemez. Cemaloğlu (2007), örgüt içerisinde çözüme kavuşturulmayan sorunların, çalışanların motivasyonlarını ve örgüte yönelik bağlılıklarını azalttığını, bu durumun sonucunda da örgüt içerisinde sorumluluk hissinin azalması, hataların çoğalması, devamsızlığın artması, iş doyumsuzluğu yaşanması gibi olumsuzlukların ortaya çıkabildiğini belirtmektedir. Bu sebeple görev başındaki öğretmenlerin motivasyonlarının ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi, eğitim ortamının etkililiği ve verimliliği açısından önem kazanmaktadır. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında olan ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya tesadüfi (random) örnekleme yöntemi ile belirlenen okullarda görev yapan 389 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Güç Kaynakları Ölçeği", "İş Motivasyonu Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri yanında, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analiz tekniğinden, örgütsel güç kaynaklarının öğretmen motivasyon ve örgütsel bağlılığını ne ölçüde yordadığını inceleyebilmek amacıyla Regresyon Analizi'nden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda katılımcıların algılarına göre, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile örgütsel güç kaynağı alt boyutlarından ödül ve kişilik güçleri arasında pozitif yönde, zorlayıcı güç arasında ise negatif yönde ilişki görülmüştür. Örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu ile örgütsel güç kaynaklarının ödül ve kişilik güç alt boyutları arasında negatif yönde; yasal ve zorlayıcı güç alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki görülmüştür. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları ile örgütsel güç kaynaklarının ödül ve kişilik güç alt boyutları arasında pozitif yönde; yasal ve zorlayıcı güç alt boyutları arasında ise negatif yönde ilişki görülmüştür. Örgütsel güç kaynaklarının, motivasyon ve örgütsel bağlılık alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Analizler devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Güç Kaynakları, İş Motivasyonu, Örgütsel Bağlılık

Kaynakça

Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.

Berberoğlu, G. (2004). *Yetki, güç ve liderlik. C. Koparal içinde, yönetim organizasyon* (s. 137-155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(33), 77-87.

Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları (Uşak ili örneği). Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Kurşun, A., T. (2019). Okul kültürünün incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Pamuk, N. (2018). Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (Afyonkarahisar ili örneği). Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Polat, S. (2010). Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Polat, S. ve Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim müfettişlerinin örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1150- 1159.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometri Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Beyzanur Bayram

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Ömer Demirci

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Geometri, hayatımızın ayrılmaz bir parçasını oluşturmakta (Markovits ve Patkin, 2021) ve çok eski zamanlardan beri varlığını sürdürmektedir. Günümüzde geometrinin konusunu oluşturan şekil ve cisimler, kullandığımız birçok eşyanın yapısını oluşturmaktadır. Diğer taraftan geometri mühendislik, mimarlık, peyzaj gibi farklı meslek gruplarının uğraşları içinde de sıklıkla yer almaktadır (Altun, 2018). Matematiğin gelişimine büyük katkı sağlayan geometri şekil, yer ve konum gibi nitelikler bakımından içinde yaşadığımız dünyayı daha iyi tanıma ve inceleme imkânı sunan bir alandır (Berkant ve Çadırlı, 2019). Bu bakımdan geometri matematiğin farklı öğrenme alanlarında ve günlük hayatta karşımıza çıkacak problemlerin çözülmesine imkân sağlamasının yanı sıra matematik dışında bilim, sanat gibi alanlarda da karşımıza çıkmaktadır (Yenilmez ve Uygan, 2010). Ancak Türkiye'de geometri başarısı matematiğin diğer alt alanlarına kıyasla daha düşüktür (Duatepe-Paksu ve Ubuz, 2009). Işık (2008), başarı üzerinde bilişsel özelliklerin daha fazla etkili olduğunu düşünmesine rağmen, duyuşsal özelliklerin de öğrenmede oldukça önemli olduğunu ve göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla bu durumun temelinde bilişsel özelliklerin yanı sıra, geometriye ilişkin duyuşsal özelliklerin de etkili olduğu düşünülebilir.

Duyuşsal özellikler arasında öz-yeterlik inancı önemli bir yer tutmaktadır. Öz-yeterlik, bireyin bir davranışı gerçekleştirebileceğine ilişkin oluşturduğu yargılardır (Schunk, 1981). Aynı zamanda öz-yeterlik, kişinin karşılaştığı bir engel durumunun üstesinden gelebileceğine yönelik güveninin temsilidir (Schwarzer ve Warner, 2013). Cantürk-Günhan ve Başer (2007) ise öz-yeterlik kavramını kişinin kendine duyduğu güven olarak ifade etmiş ve deneyimler doğrultusunda gelişen bir tür inanç olarak vurgulamışlardır. Nitekim öz-yeterlik inancını geliştirmenin önemli bir yolu eğitimden geçmektedir. Öğretmen adaylarının mesleği icra etmeye başlamadan önce aldıkları eğitim ise etkili bir öğretim gerçekleştirebilmelerine yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bugün geçerliliğini koruyan eğitim felsefelerinin birçoğu, öğretim sürecinde karşılaşma olasılığı bulunulan zorluklarla başa çıkmak için bireysel farklılıkların temele alındığı öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Gürbüz ve Baki, 2013). Eğitim sürecindeki farklılıkları göz önünde bulunduran Çoklu Zekâ Kuramı, Gardner tarafından 1983 yılında oluşturulan, sekiz farklı zekâ alanının varlığından bahseden ve her bireyin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu vurgulayan bir kuramdır. Aynı zamanda sahip olunan zekâ alanları bireylerin eğilimleri, öğrenme biçimleri ve özellikleri hakkında bilgi vermektedir (Şengül ve Öz, 2008).

Çoklu Zekâ Kuramı yıllardır eğitim araştırmalarında kullanım alanı bulmaktadır. Aynı zamanda Çoklu Zekâ Kuramı, matematik ya da daha özele indirgenerek geometri alanı ile de ilişkilendirilebilir. Eğitim alanında, çoklu zekâ kuramının öğrencilerin matematik başarıları ve matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisi (İrmak ve Çelik, 2021), ortaokul öğrencilerinin geometri başarısı ve kalıcılığına etkisi (Torun, 2009), matematik başarısı ve kaygı düzeyine etkisi (Karbeyaz, 2018) şeklinde çalışmalara rastlanmıştır.

Genelde matematik özelde ise geometrinin öğreniminde bireysel farklılıklar, duyuşsal faktörlerden önemli ölçüde etkilenmekte ve bu özellikler tarafından açıklanabilmektedir (Fennema ve Sherman, 1976). Ancak alan yazında çoklu zekâ kuramının öz-yeterlik gibi duyuşsal faktörlerle incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin belirlenen zekâ alanlarının geometri öz-yeterlik inancını etkileyebileceği de düşünülmektedir. Bu durumdan hareketle araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı kapsamında belirlenen zekâ alanları ile geometri öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adayları hangi tür zekâ alanlarına sahiptirler?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının geometri öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının belirlenen zekâ alanları ile öz-yeterlik inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin belirlenen zekâ alanları ile geometri öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasında ilişkileri belirlemek ve bu değişkenler arasında neden-sonuç etkilerini keşfetmek için yapılan çalışmalar ilişkisel tarama araştırmalarıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 1932).

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 120 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının ihtiyacı olan örnekleme ulaşabilmek için kolaylıkla ulaştığı yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturduğu yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Gülşen'in (2015) geliştirdiği "Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği", Cantürk-Günhan ve Başer (2007) tarafından geliştirilen "Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Gülşen (2015) tarafından geliştirilen "Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği", sözel-dilsel zekâ alanları değerlendirme ölçeği, mantıksal-matematiksel zekâ alanları değerlendirme ölçeği, görsel-uzamsal/mekânsal zekâ alanları değerlendirme ölçeği, müziksel-ritmik zekâ alanları değerlendirme ölçeği, bedensel-kinestetik zekâ alanları değerlendirme ölçeği, kişilerarası-sosyal zekâ alanları değerlendirme ölçeği, içsel-öze dönük zekâ alanları değerlendirme ölçeği, doğacı-doğa zekâ alanları değerlendirme ölçeği olmak üzere sekiz alt boyut ve her boyutta on madde ile toplam 80 maddeden oluşmaktadır.

Cantürk-Günhan ve Başer (2007) tarafından geliştirilen Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği "olumlu öz-yeterlik inançları", "geometri bilgisinin kullanılması" ve "olumsuz öz-yeterlik inançları" olmak üzere üç alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Araştırmanın verileri sınıf öğretmeni adaylarından araştırmacılar tarafından çevrimiçi ortama aktarılan ölçekler yardımı ile elde edilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen nicel veriler bilgisayar yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sayısal verileri özetlemek amacı ile betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı kapsamında belirlenen zekâ alanları ile geometri öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri analiz süreci devam etmektedir. Sınıf öğretmeni adayları mesleği icra etmeye başladıklarında Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Görsel Sanatlar ve Müzik gibi farklı disiplinlerin öğretimini gerçekleştireceklerdir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin belirlenecek sekiz zekâ alanına yönelik dağılımlarının çeşitlilik göstermesi beklenmektedir. Farklı zekâ alanlarına sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli eğilim ve özelliklere sahip olduğu varsayılarak, geometri disiplinine yönelik bakış açılarının da bu durumdan önemli ölçüde etkileneceği düşünülmektedir. Elde edilen veriler sonucunda gerekli analizler yapılarak sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı doğrultusunda belirlenen zekâ alanları ile geometri öz-yeterlik inançları arasında bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılacağı beklenilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zekâ kuramı, geometri, geometri öz-yeterlik inancı, sınıf öğretmeni adayı

Kaynakça

Altun, M. (2018). *İlkokullarda matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.

Berkant, H.G. ve Çadırlı, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geometri öz-yeterlik inançlarının ve geometrik düşünme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 6*(3), 29-52.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 68-76.

Duatepe-Paksu, A. and Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 272-286.

Fennema, E. and Sherman, J. A. (1976). Fennema-sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education, 7*(5), 324-326.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. and Hyun, H.H. (1932). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.

Gülşen, C. (2015). Çoklu zekâ alanları değerlendirme ölçeği geliştirilmesi çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 1918-1930. doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3469

Gürbüz, R. ve Baki, A. (2013). Çoklu zekâ kuramına göre tasarlanan öğrenme ortamında gerçekleştirilen matematik öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (6)*12, 69-100.

Işık, E. (2008). *Predicting 9th grade students' geometry achievement: Contributions of cognitıve style, spatial ability and attitude toward geometry*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İrmak, L. ve Çelik, H. C. (2021). Çoklu zekâ temelli eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Journal of Computer and Education Research, 9*(11), 405-430.

Karbeyaz, A. (2018). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kaygı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Markovits, Z. and Patkin, D. (2021). Preschool in-service teachers and geometry: Attitudes, beliefs and knowledge. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 16*(1), 1-15.

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology, 73*, 93-105.

Schwarzer, R. and Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and ıts relationship to resilience. In S. Prince-Embury and D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139-150). New York: Springer Science Business Media.

Şengül, S. ve Öz, C. (2008). İlköğretim 6. Sınıf kesirler ünitesinde çoklu zekâ kuramına uygun öğretimin öğrenci tutumuna etkisi. *İlköğretim Online, 7*(3), 800-813.

Torun, Ö. (2009). *Çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "geometrik cisimler" konusundaki başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yenilmez, K. ve Uygan, C. (2010). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, (18)*3, 931-942.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Uygulamalarının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Sorunlarla Başa Çıkmalarına Etkisi

Tolga Kargın
Uşak Üniversitesi

Arda Karataş
Uşak Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kitle iletişim araçlarının insanlar üzerindeki etkisi konusu uzun zamandır tartışılan konulardan birisi olmuştur. Bu etkilerin eğitim üzerinde olumlu etkiye dönüştürülmeye çalışılması bu tartışmalar sonucunda belirgin hale geldiği söylenebilir. Uzun süredir devam eden kitle iletişimin eğitime etkisi tartışması, eğitimin yönelimini değiştiren medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır (Kubey, 2001).

Gelişen teknoloji ile birlikte medyanın insanlara ulaşma kapsamı genişlemiş, dijital medya ve sosyal medya insan hayatının bir parçası haline gelmiştir. Özellikle küçük çocuklar tarafından dijital medyanın yoğun olarak kullanılmaya başlaması ile birlikte çocukların doğru medya kullanımı hakkında bilinçlendirilmesi gerekliliği daha belirgin şekilde ortaya çıkmıştır (Demir ve Kargın, 2020). Böylece çocuklar küçük yaşlardan itibaren medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı çözümleyebilen, medyayı verimli kullanabilen ve medya ürünleri ortaya koyabilen aktif medya kullanıcıları haline geleceklerdir.

Medyanın bireylerin birbirleri ile iletişim kurmasına olanak sağlama, gündemden haberdar etme, bilgi verme gibi amaçlarının (Altun, 2005) yanı sıra insanları eğlendirme ve tüketim yapmaya ikna etme gibi amaçları da vardır. Bir medya organına sahip olma, ticari gelirin yanı sıra toplum üzerinde etki kurabilme ve kitleleri yönlendirebilme gibi çeşitli güçleri de beraberinde getirmektedir (Karaman ve Karataş, 2009).

Birçok uzman, medya okuryazarlığının hem bir öğretim konusu hem de bir öğretim metodu olduğunu kabul etmektedir. Bunun yanında Hobbs (1994), medya okuryazarlığı tanımındaki üretme becerisine vurgu yapmaktadır. Hobbs'a (1994) göre öğrencilere medya okuryazarı olmayı öğretebilmek için üç adımın tamamlanması gerekmektedir. Bu adımlardan ilki medyayla öğretim adımıdır. Öğrencilerin ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletişime geçme yeteneğini güçlendirmek için medyayı bir araç olarak kullanmayı öğretmek gerekmektedir. İkinci adım ise medya hakkında öğretim yapılmasıdır. Medyanın tarihi ve zaman içindeki gelişimi, medyanın oluşturabileceği muhtemel tehlikeler gibi konuların öğrenciler tarafından öğrenilmesi istenir. Üçüncü ve son adım ise medya üretme aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerden insanlara seslerini duyurabilmek için medyayı kullanmaları istenir. Sunulan bilgi iletişim teknolojilerini, hazırladıkları video içerikleri ve fotoğrafları kullanarak medya üretmeleri ve paylaşmaları istenir.

Bu çalışmada da ilkokul birinci sınıf öğrencilerine eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi verildikten sonra aktif birer medya kullanıcısı olarak hem lokal hem de evrensel boyutta yaşanan bir sorunun farkına varmaları ve bu sorunun çözümüne katkı sunmaları hedeflenmiştir. İlk olarak katılımcılarla birlikte "Okulumuzun En Büyük Sorunu" etkinliği yapıldığında ortaya çıkan sonuçlar tahtada listelenmiştir. Katılımcıların tamamına yakını okullarında gördükleri en büyük sorunun, okulun çevresindeki kağıt, plastik, cam çöplerinin bulunması olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde medyada karşımıza çıkan en önemli konulardan bir tanesi de çevre kirliliğidir. Görsel, işitsel ve yazılı medya kanalları incelendiğinde çevre kirliliği konusunda çok fazla bilginin verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Hem yakın çevremizi etkileyen hem de evrensel boyutta önem arz eden çevre kirliliği konusunda farkındalık yaratmak zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerimize önce medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi ve bu eğitimden edindikleri bilgilerle kendilerine sunulan medya içeriklerini çözümleyerek bu sorunun sadece kendi bölgelerinde değil, evrensel bir sorun olduğunu fark etmelerinin sağlanması ve daha sonra medya ürünleri ortaya koyarak bu sorunun varlığına insanların dikkatini çekip sorunun çözümüne katkı sunmalarına imkan tanınması planlanmıştır.

Çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen eleştirel medya okuryazarlığı etkinlikleri ile yaşadıkları bölgedeki çevre kirliliğinin sebep ve sonuçlarını değerlendirmelerine katkıda bulunmak ve yine medyayı aktif kullanarak bu sorunun çözümüne katkıda bulunmalarını sağlamaktır.

Bu çalışmada şu araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen eleştirel medya okuryazarlığı etkinlikleri öğrencilerin çevre kirliliği ile ilgili farkındalıklarını artırmada ne ölçüde etkilidir?

- İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen eleştirel medya okuryazarlığı etkinlikleri öğrencilerin çevre kirliliği sorununa çözüm üretmeleri üzerinde ne ölçüde etkilidir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmasında sorunların tespiti katılımcılarla ortak bir şekilde yapılır. Araştırmacı, eylem araştırması süreçlerinde uygulanacak basamakları kolaylaştırıcı rolündedir. Bu yöntem; sorunu ve bilgi düzeyini belirlemek, eylem planı oluşturmak, eylem planını katılımcıların aktif katılımı ile uygulamak, değerlendirme yapmak ve öğrenilen bilgileri paylaşmak adımlarından oluşmaktadır (Aksoy, 2003; Davis, 2008).

Katılımcılar

Bu çalışmada Ege Bölgesinde bulunan, orta ve düşük gelir grubundan ailelerin yaşadığı birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunun ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Birinci sınıfta bulunan 7 öğrencinin tamamı çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama

Çalışma toplamda yedi hafta devam etmiş ve araştırmacı haftada iki gün ikişer ders saati etkinlikler yapmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce sınıfa bir adet video kamera kurulmuştur. Bu video kamera tüm sınıfı kayıt altına alabilen bir konuma yerleştirilmiş ve etkinlik boyunca kayıta devam etmiştir. Bunun yanında etkinlikler sırasında başka bir kamera ile fotoğraflamalar gerçekleştirilmiştir. Tüm etkinlik boyunca araştırmacı günlük tutmuştur. Bu günlüğe katılımcıların ifadeleri, önemli görülen jest, mimik ve hareketler, sınıf içerisindeki yerleşim düzenleri gibi önemli görülen bütün veriler kaydedilmiştir. Katılımcıların yapmış oldukları bütün etkinlik dokümanları da veri olarak saklanmıştır. Çocukların çizmiş oldukları resimler, oluşturulan afiş ve el broşürleri gibi birçok etkinlik dokümanları da veri olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler kullanılarak kodlar elde edilmiş ve birbiri ile yakınlık gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temaların problem durumuna cevap verir nitelikte olmasına özen gösterilmiştir (Merriam, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma sonunda katılımcıların medya ile ilgili kavram ve araçları tanımaları ve günümüzde kullanılan kitle iletişim araçlarının işlevlerini günlük hayatları ile ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların karşılaştıkları bütün medya iletilerine karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri de sağlanmış olacaktır. Böylece katılımcılar çevre kirliliği ile ilgili kendilerine sunulan medya içeriklerini çözümleyerek evrensel boyuttaki bu sorun hakkında farkındalık kazanmış olacaklardır.

Bunun yanı sıra katılımcılar çevre kirliliği sorununa eleştirel medya okuryazarlığı aracılığı ile çözüm üretebilmektedirler. Katılımcılarla gerçekleştirilen etkinliklerle ilk olarak okulda tespit etmiş oldukları çevre kirliliği sorununun kaynağını belirlemeleri sağlanmış daha sonra seyrettirilen medya içerikleri üzerinden evrensel boyutta yaşanan çevre kirliliği sorununun kaynaklarının neler olabileceği tartışılmıştır. Katılımcılar, sorunun kaynağını tespit ettikten sonra görsel, işitsel ve yazılı medya kaynaklarını kullanarak bu soruna çözüm üretmeye başlamışlardır. Bu bağlamda, medyayı kullanarak çeşitli ürünler ortaya koymuşlar (afişler, broşürler, video içerikleri, vb.) ve halen bu tür medya ürünleri oluşturmaya devam etmektedirler. Çözüm için hazırlamış oldukları ürünleri daha sonra okuldaki diğer arkadaşları, aileleri ve köy halkı ile paylaşmaları beklenmektedir. Bu ürünler doğrultusunda okulda yaşamış oldukları çevre kirliliği sorunu hakkında medyayı da aktif kullanarak halkı bilinçlendirmiş olacaklardır. Çalışmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Konferans sunumu sırasında öğrencilerin ortaya koyduğu medya ürünleri somut örnekler şeklinde sunularak çalışmanın bulguları tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Okuryazarlık, Çevre Kirliliği, İlkokul, Eylem Araştırması

Kaynakça

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36,* 474-489.

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar.* Anı.

Davis, C.S. (2008). *Critical Action Research*. L.S. Given (Ed.), The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods (ss. 139-141). SAGE.

Demir, R., & Kargın, T. (2020). Çocuk YouTuberlar ve Paylaştıkları Videolar Üzerine Bir Döküman Analizi. *Turkish Studies – Educational Sciences, 15*(6), 4091-4116.

Hobbs, R. (1994). Pedagogical issues in US media education. *Annals of the International Communication Association, 17*(1), 453-466.

Karaman, M.K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online, 8*(3), 798-808.

Kubey, R. (2001). *Media literacy in the information age, current perspectives*. Transaction Publishers.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri

Gamze Ardıç
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Derya Arslan Özer
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsan zekası, beynin işlevleri ve yapısı çok eski dönemlerden beri bilim insanlarının dikkatini çekmiştir. İnsan beyninin işlevleri tam olarak bilinmemekte ve çalışmalar günümüzde devam etmektedir. Zeka, Gardner (2006) tarafından yüksek düzeyde yetenekler, çevreye uyum, problem çözme ve ürün ortaya koyma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (s.17). Yakın zamana kadar insan zekasının doğumla kazanılıp hayat boyu devam ettiği ve geliştirilmesinin mümkün olmadığı görüşü kabul edilse de Gardner kuramı ile insanın her alanda ve sürekli olarak gelişebileceği fikrini ortaya koymuştur. Gardner (2006), standart araçlarla ölçülebilen tek bir zekâ olduğuna dair geleneksel kuramı şiddetle eleştirerek, ilk kez 1983 yılında, her bireyin birbirinden farklı pek çok zekâsının olduğu ve bunların her birinin kendilerine özgü bir biçimde geliştiği ve çalıştığı tezini ortaya atmıştır (s.14).

Bu çalışma Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramını temel almaktadır. Kuram, her bireyin farklı alan/larda zeki olduğu üzerine kurulmuştur. Sadece matematik ya da fen alanında değil resim, müzik, spor alanlarının birinde ya da birkaçında bireylerin yetenekli olabileceklerini belirtmektedir. Çoklu zeka kuramı, farklı zeka alanları olduğunu, sınıfta öğretmenlerin bu zeka alanlarını kullanarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlemesini sağlamaya çalışmaktadır.

İlkokul birinci sınıf akademik hayatın başlangıcı olması sebebiyle hem birey hem öğretmen hem de veli için önemli bir zaman dilimidir. Birinci sınıfa başlayan bir öğrencinin zeka alanlarını bilmek, sürece dahil olanların zamanı ve eğitimi planlamasına yardımcı olabilir. Gardner (2012), çalışmalarını sürdürürken, bir bireyin entelektüel profilini erken yaşta keşfetmeyi ve bu bilgilerini fırsata dönüştürerek kendisini geliştirmek için kullanmasını amaçlamıştır. Ve kuramının ve bakış açısının en çok 'başka bireylerin gelişiminden sorumlu' uygulayıcılara yarar sağlayacağı görüşünü taşımaktadır. Birinci sınıf öğretmeni, ilkokuma yazma öğretiminde görsel, işitsel alanların dışında kinestetik, sözel, mantıksal-matematiksel, doğa, içsel ve sosyal zeka alanlarını da kullanarak öğrenme öğretme sürecini planlayabilir. Birinci sınıf öğretmeni, baskın zeka alanlarını kullanarak, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecini kolaylaştırabilir. Bunun yanında zayıf olan zeka alanlarını geliştirebilir. Olağanüstü yeteneklere sahip bireyler özel programlara alınabileceği gibi daha düşük performansa sahip bireylere zenginleştirme yapılabilir düşüncesini taşımaktaydı (Gardner, 2012).

Çoklu zekanın sınıfta uygulanması kadar nasıl ölçüleceği de önemli tartışma konusu olmuştur. Gardner, zekanın değerlendirilmesinin öğrenme –öğretme sürecinin bir parçası olarak dikkate alınması gerektiğini savunur (Almedia ve diğ., 2010). Teele (2015) tarafından geliştirilen Teele Çoklu Zekâ Envanteri alanda sıklıkla kullanılan çoklu zeka değerlendirme araçlarından biridir. Okuma becerisinin değerlendirilmesinde (Demir, Camuzcu, Yiğit, 2011, McMahon, Rose, Parks, 2004), oku löncesi çocuklarının gelişimi (Uysal, 2006), çoklu zeka ile ilgili deneysel çalışmalarda (Yıldırım, Tarım, İflazoğlu, 2006, Çalışandemir, Bayhan, 2011, Köksal Akyol, 2018) kullanılmıştır. Bu çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin zeka alanlarını değerlendirmek amacıyla Teele Çoklu Zekâ Envanteri kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı "İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zeka profillerinin okumaya geçiş tarihlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve çoklu zeka profillerinin ilk okuma yazma eğitimi öncesi-sonrasında nasıl olduğunu ortaya koyarak, öğrencilerin zeka alanlarının gelişimi için önerilerde bulunmaktır.

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin;

1. İlk okumaya başlama tarihleri, çoklu zeka alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Çoklu zeka profilleri ilk okuma yazma eğitimi öncesi-sonrasında nasıldır?

3. Belirlenen zeka alanı puanlarına göre zeka alanları geliştirmeye dönük öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli betimsel olup, nicel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde bulunan bir ilkokulun birinci sınıf öğrencileri (n=50) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Teele Çoklu Zeka Envanteri, okumaya başlama tarihleri ile ilgili form kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Birinci olarak öğrencilerin çoklu zeka profilleri belirlenmek için Teele Çoklu Zekâ Envanteri (TÇZE) uygulanmıştır. İkinci olarak sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin okumaya başlama zamanlarını belirten gözlem formları doldurulmuştur. Öğrenciler okumaya geçtikten sonra Teele Çoklu Zekâ Envanteri (TÇZE) ikinci kez uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, ilişkili örneklemler için t-testi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okumaya geçiş tarihleriyle zeka alanı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi başlamadan önce ve başladıktan sonra aldıkları çoklu zeka puanlarına bakarak, zeka alanlarındaki değişimler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere okuma yazma öğretimi öncesi ve sonrası uygulanan Teele Çoklu Zeka Envanteri öğrencilerin baskın çoklu zeka alanlarının okuma ve yazma başladıktan sonra farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin zeka alanlarında meydana gelen değişiklikler incelenmiştir. Brirnci sınıf öğretmenleri bu değişimleri dikkate alarak, baskın zeka alanına göre öğrencinin öğrenmesini planlayabilir. Öğrencilerin diğer zeka alanları da geliştirebilir. Çalışma sonuçları doğrultusunda öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zeka, ilk okuma yazma, birinci sınıf

Kaynakça

Almeida, L., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple ıntelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20, 225–230. doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.010.

Çalışandemir, F., F., Bayhan, P. (2011). Anasınıfı çocuklarının çoklu zeka alanlarının gelişimine deney yöntemiyle verilen eğitimin etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 180-207.

Demir, S., Camuzcu, S. ve Yiğit C. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 92-109.

Gardner, H. (2021). *Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı* (4. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Gardner, H. (2006). *Çoklu zeka yeni ufuklar*. İstanbul: Optimist Yayıncılık.

Göğebakan, D. (2003). How students' multiple intelligences differ in terms of grade level and gender (Unpublished Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Güneysu, S. ve Demircioğlu, H. (2000). Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zeka yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, *1*(2), Haziran, 47-50.

Köksal Akyol, A. (2018). Examination of the effect of drama education on multiple intelligence areas of children. *Early Child Development and Care*, *188* (2), 157-167.

McMahon, S. D., Rose, D. S., Parks, M. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the teele inventory of multiple intelligences. *The Journal of Experimental Education*, *73* (1), 41-52.

Teele, S. (2015). Rainbows of intelligence: Exploring how students learn. Skyhorse Publishing.

Uysal, E. (2006). Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zeka kuramına göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, K., Tarım, K., İflazoğlu, A. (2006).Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *2*(2), 81-96.

İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Görselleştirme Yaklaşımı Açısından İncelenmesi

Hülya Coşkun
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Özlem Doğan Temur
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kesirlerin genel yapısı itibariyle çocukların zihinlerinde kavrama ait şema oluşturmak zor bir süreçtir. Özellikle de kesirleri bir doğal sayı gibi görmeleri ve kesirleri doğal sayının her aşamasına genellemeleri kesirleri anlamada ki en önemli engeldir. Öğrencilerin kesirleri anlamasını geliştirmek için ders kitaplarındaki görselleştirmeler önemlidir. Bu çalışmada matematik ders kitaplarında 'kesirler' konusunda kullanılan görselleştirmeler incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İlkokulda okutulan Matematik ders kitapları doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. 2020- 2021 yılında Matematik ders kitaplarındaki "kesirler" konusu görselleştirme yaklaşımına göre bazı kriterler doğrultusunda incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kesirler konusu Somuttan soyuta ilkesine uygunluk; Öğrenci seviyesine uygunluğu; Temsil ve temsiller arası ilişkilendirmeler: Konunun anlaşıla bilirliği açısından görsellerin uygunluğu: Görsel temsillerin keşif sürecindeki rolü: ilkelerini göz önüne alınarak ders kitapları incelenecektir. Bu ilkeler neticesinde ders kitabı incelemelerinde kesir anlatımı sürecinin yeterli olup olmadığına karar verilecektir. Öğrencinin kendisinin herhangi bir ilişkiyi keşfetmesi sağlaması adına çok az örnek olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, ders kitaplarının kesirler konusunda görselleştirme açısından bazı kriterlere göre yeterli olduğu ancak bazı kriterlere göre ise geliştirilmek durumunda olduğu ortaya çıkması beklenmektedir.

Belirlenen kriterlere göre incelemeler yapılacaktır. Sonuç olarak kesirler konusunu ilkokul düzeyinde yeterli seviyede gösterimin olup olmadığına karar verilecektir. Kesirler konusunda yapılan gösterimler incelenecek ve sonuçlar sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Matematik Ders Kitapları, Görselleştirme, Kesirler, İlkokul

Kaynakça

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (12) , 97-113.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Clements, D. ve McMillen, S. (1996). Rethınkıng "Concrete" Manıpulatıves. *Teaching Children Mathematics, 2*(5), 270-279

Çiltaş, A. ve Yılmaz, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teoremlerin ifadeleri için kurmuş oldukları matematiksel modeller. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 107-114.

Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Matematik Öğretimi'nde Elektronik Tablolar'ın Kullanımı. Pamukkale *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 113 - 131.

Delice, A , Aydın, E ve Kardeş, D . (2009). Öğretmen Adayı Gözüyle Matematik Ders Kitaplarında Görsel Öğelerin Kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi* , 8 (16) , 75-92 .

Guzman, M. (2002). The role of visualization in the teaching and learning of mathematical analysis. In *Proceedings of the International Conference on the Teaching of Mathematics (at the Undergraduate Level)*. Hersonissos, Crete, Greece.

Güder, Y. ve Tutak, T. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitabı Hakkındaki Görüş ve Düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 16-28.

Güngör, H., ve Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi" Kesirler" Konusunun Öğretiminde Öğretmenin Yardımcı Kitap Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *16*(2).

Işık, A. ve Konyalıoğlu, A.C. (2005). Matematik Eğitiminde Görselleştirme Yaklaşımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl: 2005 Sayı: 11

İlhan, A., Erbaş, A. K. ve Çelik, H. C. (2016) The effects of using geometric figures in modelling identities in the form of (ax+b) n on the success and opinions of students of vocational schools of higher education. *Education Proceeding Book*, 74.

İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (7), 47-56.

İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 47-56.

İpek, A.S. (2003). Kompleks Sayılarla İlgili Kavramların Anlaşılmasında Görselleştirme Yaklaşımının Etkinliğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 97-112.

Özdemir, İ. E. Y. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(35), 362-373.

Özen, F. ve Hendekçi, E . (2016). Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi . OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi , 6 (11) , 619-650

Presmeg, N. C. (1986). Visualisation in high school mathematics. *For the learning of mathematics, 6*(3), 42-46.

Presmeg, N. C. (1997). Generalization using imagery in mathematics. In L.D. English (Ed.), *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors and images* (pp. 299-312).Malwah, NJ: Erlbaum.

Pylyshyn, Z. (2003). Zihinsel görüntünün geri dönüşü: Beyinde gerçekten resimler var mı? *Bilişsel Bilimlerdeki Eğilimler, 7* (3), 113–118

Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2004). İlköğretim (1.-5. sınıf) matematik ders kitaplarının genel bir değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *162*, 1-5.

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşama Riski Taşıyan Çocukların Erken Tanısı Ve Müdahaleye Tepki Modeli

Ahmet Çakıroğlu

Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Gerek Samuel Kirk'in 1962 yılında özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için yazmış olduğu kitabında vurguladığı özel öğrenme güçlükleri (ÖÖG) tanımı, gerekse günümüzde yoğunlukla kabul gören diğer tanımlar; örneğin ABD Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimini Geliştirme Yasasında yapılan tanım birbirine benzerdir. Tanıma göre "ÖÖG sözlü ya da yazılı dili anlama ve kullanmayla ilgili olarak bir ya da birden fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi (konuşamama) gibi durumları da içeren bir güçlüktür. ÖÖG esas olarak görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamamaktadır" IDEA, 2004)

Yukarıdaki tanımın ayırt edici ve dışlayıcı unsurlar olarak gördüğü ikinci bölümüne bakıldığında özellikle akademik alanlarda güçlük yaşayan çocukların yaşadıkları bu güçlüklerin nedenleri arasında zihinsel yetersizliklerin, beyin hasarlarının, çevresel, kültürel ve ekonomik nedenlerin sayılmaması önemli kriterler olarak düşünülebilir.

Doğumdan ilkokula kadar geçen süreçte çocukların öğrenme yolculuğunda aslında epey mesafe katettikleri görülebilir. Ancak bazı çocukların bu mesafeyi çeşitli nedenlerle akaranlarına göre daha uzun sürede katettikleri de bir gerçektir. İlkokula başlayan her çocuk sınıfa heybesine doldurduğu ve kendisine özel olan bilgi, beceri, ve yaşanmışlıkları getirir. Bu nedenle her bir çocuğun öğrenme mesafesinde eşitlendiği sınıf düzeyi aynı olsa da bazılarının heybesindekiler diğerlerine göre az ya da çok olabilir. Öğretim programlarının genelde hazır halde sundukları içerikler de çoğu zaman çocukları bu eşitlik içinde değerlendirmekte ve geriye öğretmenlerin çocukların bu temel bireysel farklılıklarını ve süreçte oluşacak farklılıkları kabul edip programı buna göre farklılaştırıp farklılaştırmayacağı ve geride kalan öğrencileri fark edip bir uyarlama yapıp yapmayacakları sorusu kalmaktadır.

ÖÖG'ni tanılama genellikle çocukların akademik alanlarda ilerleme kaydetmesi sürecinden sonra performans verilerine bakarak yapılmaktadır ( ). Bu nedenle genellikle 1. sınıfın sonunda ya da 2.sınıfın başlarında bu tanılama sürecinin başlatılması gerektiği yaygın görüştür. Ancak burada kritik olan durum bu süreçte güçlük yaşayan öğrencilerin erkenden belirlenip, gerekli müdahalelerin yapılarak çocukları belki de tanı almaktan kurtarmak ve güçlükleri aşılmasıdır. Ancak ülkemizde hala bu durum hem yasal olarak hemde uygulayıcılar açısından bir netlik kazanmamıştır. Süreç öğretmenin ve velinin standart olmayan gözlem ve görüşlerine göre yürütülmeye çalışılmakta ve sonuçta çocuklar zeka ve alt yetenek testleri ile diğer akademik alan değerlendirmelerine göre kaynaştırma eğitimi almaktadırlar.

ÖÖG tanılama öncesi müdahaleler ile güçlüklerin azaltıldığı ya da giderildiği bir güçlük alanıdır. Dolayısıyla risk altındaki çocukların belirlenmesi ve erken müdahale son derece önemlidir. Bu çalışmada son yıllarda özellikle ÖÖG erken tanısında ve ve müdahale eğitiminde ortaya çıkan ve akademik güçlük yaşayan öğrencilere yönelik erken müdahale sağlayan önemli bir yöntem olan Müdahaleye Tepki Modeli'ni konu edinmektedir.

Yöntem

Araştırma tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modeli bir konuda derinlemesine ve farklı kaynakların ve diğer özgün görüşlerin birleştirilerek durum ya da olgunun yansıtıldığı bir modeldir.

Buna göre öncelikle problem durumu ortaya konmuş, tartışılmış, ardından ilgili literatür tarihsel süreç gözetilerek incelenmiş faklı bakış açıları ele alınmış ve daha sonra müdahaleye tepki modeli ve nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Son olarak görüş ve literatür ışığında problem durumu yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile ülkemizde henüz tam anlamıyla uygulanmayan MTM açıklamaya çalışmaktadır. Bu model ÖÖG yaşama riski bulunan çocukları erkenden bulmak ve onlara gerekli akademik yardımı yapmayı amaçlayan bir erken müdahale yöntemidir. Yöntem üç aşamadan oluşan ve öğrencilerin müdahaleye verdikleri tepkiyi yani ilerlemeleri müfredat temelli ölçümlemelerle değerlendiren bir yöntemdir. Ölçümlemelerin müfredat temelli olması ve sıklığı çocukların güçlük yaşadığı alnların sağlıklı bir şekilde belirlenmesinde önemlidir. Bu yöntem pahalı bir eğitim olan özel eğitim uygulamalarını en aza indirmeyi, çocukların etiketlenmeden yaşadıkları güçlükleri erkenden belirlemeyi ve müdahale ederek güçlükleri gidermeyi amaçlayan bir yöntem olduğu için önemli ve uygulamada başarılı bir yöntemdir. Bu nedenle daha çok bilinmesi ve ülkemizde de uygulanması önemli katkılar sağlayacaktır.Kaynakça

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, erken tanı, müdahaleye tepki modeli

Kaynakça

Kirk, Samuel. A, Bateman, B. (1962). Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. Sage Publishing. Counsil for Exeptional Children.

İDEA, (2004). Individuals with Disabilities Education İmpromevent Act of 2004 s.446-614.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman .. (2005). Learning disabilities foundations charecteristics, and effective teaching. Boston, MA: Pearson and Bacon.

Görgün, B. (2018) Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek Editörler: Melekeoğlu, M. A. ve U Sak Özel Öğrenme güçlüğünün Tanılanması. 3. Bölüm. S. 54-76 Pegem. Ankara.

Kalaç, E.T. (2018) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Editörler. Melekoğlu. M. A. ve Çakıroğlu, O. Öğrenme güçlüğünün Tanılanması. 5. Bölüm. S. 110-132. Vize Akademik Yayınları.

Ortaokullarda Yapay Zeka Öğretimi İçin Geliştirilen Kurs Planı Ve İçeriklerinin Öğrencilerin Üstbilişsel Davranışlarına Etkisi

Ali Kürşat Erümit

Öğretmenliği Trabzon Üniversitesi

Ahmet Fazıl Çolak

Öğretmenliği Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, ortaokul seviyesindeki öğrenciler için yapay zeka dersi ünite, konu ve kazanımlarını belirleme ve yapay zeka dersi için geliştirilen çalışma kağıtlarının üstbiliş becerilerine etkisinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Ortaokul seviyesine yönelik yapay zeka öğretimi için ünite, konu ve kazanımlar nelerdir?
2. Ortaokul seviyesinde üstbilişi geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerin uzman ve öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Geliştirilen yapay zeka kursunun öğrencilerin üstbilişine etkisi nedir?

Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması 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. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Gerring (2007)' e göre durum çalışması, daha fazla durumu açıklamak amacıyla tek bir durumun derinlemesine çalışılmasıdır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okullarda yapay zeka öğretimi için kurs planları ve içerikleri uluslararası yapılan çalışmalar ve ilgili uzmanlar tarafından oluşturulacaktır. Oluşturulan çalışma sonucunda ortaokullarda uygulanabilecek yapay zeka kursu içerikleri ile birlikte geliştirilmiş olacaktır. Çalışmalar uzmanlar ile birlikte oluşturulacak ve öğretmenlerin görüşlerine sunulacaktır. Derinlemesine yapılan çalışmalar sonucunda kurs olarak ve içerik olarak okullarada uygulanabilecek bir ders ortaya çıkacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin başarılı olmasının en önemli özelliklerinden biri üstbiliş becerilerini farkına varma durumlarıdır. Bu durumda öğrencilerin üstbilişleri sürekli yordanacak, ders planları, sunumlar, etkinlikler, çalışma kağıtları ona göre geliştirilecektir. Bu durumda öğrencilerin üstbilişsel becerilerini arttırmak amaçlanmıştır. Beklenen sonun uygulanan yapay zeka kursu ile birlikte öğrencilerin üstbilişlerini geliştirmektir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, öğretim programı, üstbiliş, yapay zeka kursu

Kaynakça

Ağpak, Y. E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, matematiksel üstbiliş farkındalık düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Alpaydın, E. (2013). Yapay öğrenme. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 71-88.

Cui, Z., & Wang, J. E. (2017). Research of an intelligent experimental teaching platform based on Internet. *Procedia Computer Science*, *107*, 75-79.

Dale, R. (2016). The return of the chatbots. Natural Language Engineering, 22(5), 811-817.

Dart, B. C., & Clarke, J. A. (1990). Modifying the Learning Environment of Students To Enhance Personal Learning.

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2003). Thinking about thinking: Metacognition. *The learning classroom: Theory into practice*, 157-172.

Dinçer, S., & Doğanay, A. (2016). Bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme ölçeği uyarlama çalışması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 45-62.

DOĞAN, N., & KUBAT, B. (2008). Zeki öğretim sistemleri için yeni bir bileşen: düzenleyici

modül. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, *1*(2).

Davey, M. C. (1991). Effects of physical factors on the survival and growth of Antarctic terrestrial algae. *British Phycological Journal*, *26*(4), 315-325.

Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of curriculum and instruction*, *4*(1), 16-32.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can

do. *Educational leadership*, *60*(8), 6-13.

Derry, R. (1989). An empirical study of moral reasoning among managers. *Journal of Business Ethics*, *8*(11), 855-862.

Eggen, Paul-Don Kauchak (2001) Educational Psychology, New Jersey, USA

Eren, B. A. (2021). Determinants of customer satisfaction in chatbot use: evidence from a banking application in Turkey. *International Journal of Bank Marketing*.

Erdemir, M., & Ingeç, S. K. (2016). Investigating Pre-Service Mathematics Teachers' Innovation Awareness and Views Regarding Intelligent Tutoring Systems. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(12), 2783-2794.

Edwards, B. I., & Cheok, A. D. (2018). Why not robot teachers: artificial intelligence for addressingteacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, *32*(4), 345-360.

Esdeıra, F. A. A. (2017). *Bilgi yönetimi için anlamsal öğrenme ortamlarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu).

Göçmen ve miqrantların cocuklarının adaptasyonu ve eğitim sorunları

Hörmet Cavadova
Bakü Devlet Universitesi

Gülzar Hanbabayeva
Bakü Devlet Universitesi

ÖZET

Problem Durumu

Buğün nüfusun silahlı münakuşalar alanından kendi oturma yerlerini terkederek dünyanın diger arazilerine migrasyonu ile ilgili olarak evlatlarının psikolojik yardıma ihtiyacı bulunan çok sayıda göçmen ve migrantlar kitlesi meydana çıkmıştır. Göçmen ve migrant çocukların durumunda geleceğe ilişkin belirgisizlik, birçok gerçek sorunlar karşısında şaşkınlık, yakınları için heyecan, perişanlık, ruhi durum değişikliyi, telaş, agresivlik, depresyon, apati meydana geliyor. Yapılan araştırmalar travmatik olayların çocukların psikolojisinde derin iz bıraktığını ve uzun süre zarfında hatıralarda kaldığını gösteriyor. Travmatik olaylara karşı oluşan reaksiyon çocukların yaşına ve gelişim kademelerine bağlıdır. Şöyle ki, çocuk yaşlı öğrenciler stres situasyonlarını yaşadıktan sonra daha çok gıcıklanan (tahriş eden) oluyorlar. Böyle olaylardan sonra çocukların okuldaki devamiyet süresi düşüyor, genclerin reaksiyonu ise büyük insanların reaksiyonuna benzer.

Psikotravmatik olaylar, zorlu sosyal olaylar, göçmenlerin bulundukları durum, psikolojik ve sosyal dezadaptasiyona, neyropsikolojik bozgunluğa ve münakaşaların meydana çıkmasına sebebiyet verebilir.

Böyle olumsuz hallerde, stresli durumun sonuçlarının giderilmesi için, adresli sosyal psikolojik yardım talep ediyor. Şu husus da göz önünde bulundurulmalı ki, göçmen ve migrant çocuklarda meydana gelen travmatik durum uzunsüreli olabilir.

Yukarıda not ettiğimiz durumların giderilmesi için yüksek okullarda muvafik saha üzere profesiyönel uzmanlar hazırlanmalı ki, onlar yalnız her bir göçmen ve migrant çocuğun sosyal adaptasyon sorunu ile değil, keza onlar için mümkün bir çevrenin (iklimin) organizasyonu, eşit güvenli eğitim mekanında çocukların normal faaliyetini sağlamak olanaklarının oluşturulması, herkesin meraklarının korunması, başarılı sosyal adaptasyonun sağlanılması, çocukların sağlıklarının korunması ve sağlamlaştırılması, onların gelişiminde sapmaların önlenmesini temin edebilsin.

Yöntem

R. Memmetovanın, A.A. Akmalovanın, M.A. Şabanova'nın v.b. araştırılmalarında migrasyonun karaktestiği ve özeti, göçmen ve zorunlu köçkünlerin kendilerine ait özellikleri, onların çocukları ile yapılan sosyal çalışma ve migrasyonun normala uygun hukuksal teminatı, yabancı memleketlerde göçmenlerin sorunları ve b. tetkik edilmiştir.

Göçmen ve köçkünlerin yeni sosyo kültürel çevreye sosyal psikolojik adaptasyonu konuları N.J. İvanova'nın, N.M. Lebedev'in, G.J. Soldatova'nın eserlerinde incelenmiştir.

Yabancı sosyologlardan F.J. Levada, C.F. Morozova'nın araştırmalarında migrasyonun Sosyal nedenleri ve unsurları araştırılmıştır.

Makalenin hazırlanmasında konu ile ilgili var olan bilimsel kitaplardan, enternet saytlarından, yerel ve yabancı bilginlerin, uzmanların araştırmlarından faydalanılmıştır. Makalede keza, Azerbaycan Cumhuriyetinde Göçmenlerin ve Zorunlu Köçkünlerin İşleri Üzere Devlet Kurumunun ve Devlet İstatistik Kurumunun bilgilerinden faydalanılmıştır.

Göçmen ve migrantların çocuklarının sosyal adaptasyonu egitim sorunları gibi yeteri kadar zorunlu sorunun araştırılmasında sistemli yaklaşma, karşılaştırmalı tarihsel analız ve genel bilimsel yöntemlerden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yukarıda not edilenlerden şu sonuca varılıyor ki, göçmen çocuklarla çalışan sosyal hizmet alanlarının karşılaşdıkları sorunların öğrenilmesi, anlaşılması ve onlara yardımda bulunulması için efektif (etkili) program hazırlanmalıdır. İşte bu hususlardan dolayı sosyal faaliyet uzmanlarının şunları bilmeleri gerekmektedir.

1. Göçmen ve migrant çocuklarının eğitim mühitine uygunlaşmasının özelliğini göz önünde tutarak, onlara hertaraflı sosyal psikilojik destek için ve bu hususun gerçekleştirilmesini öngörecek komple program hazırlanması gereklidir.

2. Göçmen ve migrant çocuklarının adaptasyon süreci bütünlükle şahsiyetin gelişimi alanında yaş farkı ve bireyselliği göz önünde tutulmakla gerçekleştirilmelidir.

3. Göçmen ve migrant ailelerinin çocukları için herbir somut durumda eğitim müesseselerinde uygunlaşmayı teşvik edecek bireysel sosyal psikolojik destek programını hazırlamak gereklidir. Bu durum çocuğa inamlı davranmayı, kendisine saygı ve kendisini anlamaya, kendi becerilerini geliştirmeye olanak ve şahsiyetin pozitif yönden sosyalleşmesini sağlıyacak.

4. Hazırlanmış program adekvat (sonuç) olarak göçmen ve migrant ailelerinden olan çocukların kendisini değerlendirmesini ve gururlu düzeyini artıracak, onların yerel nüfus ile karşılıklı tolerantlığının oluşmasına, rahatsızlığın ortadan kaldırılmasına, adekvat "ben" süretinin oluşmasına yardım edecek.

Anahtar Kelimeler: ğöçmen,miqrant,travmatik olay, sosyal adaptasyon,profesyönel uzman

Kaynakça

Акифьева, Р. Н. (2015: 1). Дети и родители-мигранты в Санкт-Петербурге: несогласованные линии поведения // Этнографическое обозрение. № 5.

Акмалова, А. А., Капицын, В. М. (2011). Социальная работа с мигрантами и беженцами: учеб. пособие. М. : ИНФРА-М.

Актуальные вопросы социальной поддержки детей и семей мигрантов: сб.науч. практ. статей. (2009) Ред. М. М. Эпштейн. СПб.

Qəhrəmanov, E.Ə., Əhmədov, Y.P. (2014). Sosial işin əsasları. Bakı, "B-prinnt".

Məmmədova R.O. Sosial işə giriş. (2019206). Bakı, "Ecoprinq".

Rəcəbli H. (2012: 408). Azərbaycan respublikasının sosial müdafiə sistemi.Ali məktəblər üçün dərs vəsaiti. Bakı.

Sosial işin əsasları. (2006). Müntəxəbat. 1-2 hissə. Bakı.

Юдина Е.Н. (2006). Социология миграции. М., Академический проект.

Azərbaycan Respublikasında qaçqınların və məcburi köçkünlərin vəziyyəti, sosial təminatı və mövcud problemləri haqqında Məlumat. http//www.refugees-idpscommitee.qov

Qaçqınların və məcburi köçkünlərin statusu haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. http//www.e-qanun.az/framework/7750

Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Ve Ders Kitaplarında Göç Olgusu

Mustafa Murat Çay — Gaziantep Üniversitesi
İbrahim Damar — Gaziantep Üniversitesi
Görkem Avcı — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin temel unsurlarından birini oluşturan öğretim programları ve program çerçevesinde oluşturulan ders kitapları bir konunun, olgunun, olayın, içeriğin veya durumun öğretiminde bireylerin ne/neler bilmesi istendiğinin izdüşümüdür. Bu kapsamda bir olgunun, konunun, içeriğin, kazanımın vd. öğretimine yönelik herhangi bir soruna yanıt arandığında programları ve ders kitaplarını incelemek en doğru yaklaşımdır (Sezer ve Şanlı, 2017). Öğretim programlarını temsil eden (Meyer, 2020) eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmen ve öğrenciler için başvurulacak en temel kaynak (Yücel ve Karamustafaoğlu, 2020) ve öğrenciye ulaşmanın en etkili yollarından biri olan ders kitaplarının (Karasu-Avcı ve Faiz, 2018) ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda değişen öğretim programlarının (Turan, 2018; Özcan ve Koştur, 2019) dinamik çağın şartlarına göre uyarlanması için incelenmesi ve eksikliklerin ortaya çıkarılması önemlidir (Koyunlu Ünlü ve Şen, 2018). Öğretim programlarının ve programlar doğrultusunda oluşturulan ders kitaplarının güncellenmesindeki en büyük etkenler toplumsal ihtiyaçlar, teknolojik, bilimsel ve sosyal gelişmelerdir (Turan, 2018). Tarihsel süreçte insanlığı etkileyen (Efe, 2018) ve insanlığın gündeminden hiç çıkmayan (Obayd ve Karataş, 2021) ülkemiz için birçok değişikliğe sebep olan, bugünümüz ve geleceğimiz için önem arz eden göç olgusu üzerine eğilmesi gereken bir konudur (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Bu bağlamda, göç konusunda Türkiye'de yaşanan değişimlerin öğretim programlarına ve ders kitaplarına nasıl yansıdığının araştırılması önemli görülmüştür (Sezer ve Şanlı, 2017).

Yöntem

Bu araştırma ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarında göç olgusunun nasıl ele alındığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programları ve ders kitaplarında göç olgusu inceleneceğinden, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin kodlanarak temalara ulaşılması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanması aşamaları takip edilerek içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamaların sınırlı olduğu, ders kitaplarının ise içeriksel boyutunun yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bazı sınıf düzeylerinde göç konusunun yer almadığı bazı sınıf düzeylerinde ise sınırlı bir şekilde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca bu sınırlılığın yanında gerek öğretim programlarında gerekse ders kitaplarında göç konularının düzensiz bir şekilde dağıldığı sonucuna varılmıştır. Eğitim sistemlerinde istenen ülke hedeflerine ulaşmada kilit bir görev üstlenen öğretim programı ve ders kitaplarının (Sezer ve Şanlı, 2017) dünyanın dört bir yanında gündemin ön sıralarında yer alan (Karataş ve Ayyıldız, 2021) ve ülkemizin geleceği için önem arz eden göç olgusunun ilkokul düzeyinden başlayarak sarmal bir yaklaşımla verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, öğretim programı, ders kitabı.

Kaynakça

Akinci, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, (2), 58-83.

Efe, H. (2018). Osmanlı imparatorluğu ve türkiye'de yaşanan göçler ve etkileri. *Sosyal Bilimler Metinleri*, (1), 16-27.

Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4.ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2*(1), 1-21.

Karataş, K. ve Ayyıldız, A. A. (2021). Bugünün türkiye'sinde göç gerçeği: Küresel hareketliliğin neresindeyiz?. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 473-500

Koyunlu Ünlü, Z. ve Şen, Ö. (2018). 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin bilimsel araştırma ve mühendislik tasarım sürecine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(4), 185-197.

Meyer, T. G. (2020) Difference as privilege: identity, citizenship and the recontextualisation of human rights in Japan's social studies curriculum. *Critical Studies in Education, 61*(1), 17-36. doi: 10.1080/17508487.2017.1352007.

Obayd, A. J. ve Karataş, A. (2021). Afganistan'da göç hareketliliğinin neden ve sonuçları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 1* (50), 75-91. doi: 10.17498/kdeniz.896472

Özcan, H. ve Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 138-151. doi:10.24315/tred.469584

Sezer, A. ve Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 36, 16-25

Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies. 2*(2), 166-190.

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

Yücel, M. ve Karamustafaoğlu, S. (2020). Teachers' opinions about 5th and 6th grade natural sciences textbooks. *Amasya Education Journal, 9*(1), 93-120.

Eğitimdeki Eşitsizliğin Katmanlaşmış Hali Hem Engelli Hem Kadın Olmak: Kesişimsel Bir Yaklaşım

Sibel Ezgin Ağıllı

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim her insanın temel hakkıdır. Hem ulusal hem de uluslararası mevzuatlarda her bireyin eğitim hakkına sahip olduğu açıkça ifade edilmiştir. Buna rağmen birçok kesimin eğitim alanlarında eşit temsil edilmediği veya eğitim haklarından yararlanamadığı bilinmektedir. Eğitimdeki eşitsizliklerin mevcudiyeti yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Kazar ve Çapanoğlu, 2019; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020). Eğitimdeki eşitsizlik durumu genel olarak ekonomik temelli olarak değerlendirilse de Bourdieu ve Passeron (2014, 2015), eğitimdeki eşitsizliği, ekonomik sermayenin yanı sıra sosyal ve kültürel sermayenin belirlediğini ifade ederler. Nitekim toplumun cinsiyetçi kültürel yapısı veya toplumda yerleşmiş eril kültür, eğitimdeki kadın erkek eşitsizliğini belirler. Böylece eğitim haklarına ulaşmada, erkeklerle kıyaslandığında, kadınların ve kız çocuklarının ayrımcılığa maruz kaldıkları söylenebilir. Bourdieu cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığının toplumsal düzen içinde kimi zaman cinsiyetçi iş bölümü, kimi zaman mekânın cinsiyetlendirilmesi olarak sürekli üretildiğini ve sürekli bir makine gibi işlediğini ifade eder (Bourdieu 2014: 22). Bu bağlamda cinsiyetçi kültüre sahip toplumlarda erkeklerin kamusal alanda çalışarak evi geçindirmesi ve evi geçindirmek üzere iş bulabilmesi ve gelir elde edebilmesi için gerekli eğitimi alması beklenirken, özel alan içerisinde domestik işlerle meşgul olacağı varsayımıyla kadınların eğitimine çocukluktan itibaren önem verilmemektedir. Bu anlamda Türkiye'de kadınlar, çocukluklarından itibaren, kadın ve erkeklere biçilen cinsiyetçi iş bölümü nedeniyle toplumun ilerlemesi yönünde rol oynayan eğitim hakkından eşit bir biçimde faydalanamamaktadır. Bunun yanı sıra kadınların engellilik durumlarının olması kadınların içinde bulunduğu eşitsizlik olgusunu derinleştirmektedir. Hem kadın hem de engelli olmayı deneyimleyen kişilerin, eğitimden eşitsiz bir şekilde faydalanması ve eğitim alanlarında ayrımcılığa maruz kalması daha olasıdır. Bu anlamda kesişimsel bir yaklaşımla -hem engellilik hem de toplumsal cinsiyet perspektifinden faydalanılarak- engel durumu söz konusu olan kadınların örgün ve genel eğitime erişimlerini değerlendirmek ve bu eğitim alanlarında yaşadıklarını anlamak ve engelli kadınların eğitim alanlarındaki mevcut durumunu ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ileri sürülen kuramlar ve yapılan çalışmalar veya belgeler üzerinden kuramsal bir tartışma yürütülecek ve genel bir değerlendirme yapılacaktır.

Yöntem

Engelli kadınların örgün ve genel eğitim alanındaki durumlarını anlamak, mevcut durum analizi yapmak için yapılan bu çalışma, nitel araştırmalarda kullanılan derleme çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Bu derleme çalışması için, internet arama motorlarından "engellilik ve kadın", "engelli kadınların eğitimi" "eğitim ve engelli kadınlar" "eğitimde eşitsizlik" anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Konuyla ilgili elde edilen, makale, tez, e-kitap veya kitap içi bölümler okunmuştur. Ayrıca engellilik ve dezavantajlı gruplarla ilgili basılı kitaplar okunmuştur. Kuramsal boyut için İngilizce kaynaklara da erişim sağlanmıştır. "Derlemeler, yapılmış çalışmaların yazarın birikimleri doğrultusunda ilişkilendirilmesidir. Ancak incelemenin içeriğine genelde bilim insanları karar verir" (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017: 556-557). Bu doğrultuda araştırmacının yaptığı araştırmalar ve kendi bilgi donanımı sonucunda, konuyu hem kuramsal hem de kavramsal çerçevede en iyi şekilde tartıştığı kanaatine vardığı kaynaklardan elde edilen bilgiler bir araya getirilmiştir. Böylece çalışma, başlık olarak da belirlenen eğitim ve kadın, engellilik, engelliliği açıklayan kuramlar, engellilere yönelik yasal düzenlemeler, engelli kadınların eğitim alanındaki eşit temsil edilme durumu konuları kapsamında tartışılarak anlamlı bir bütün oluşturulmuştur. Ancak bu çalışmanın sistematik bir derleme çalışması olmadığını bildirmek gerekir, onun yerine bu çalışmada ulaşılan araştırmalar ve ulaşılan bilgiler çerçevesinde, var olan mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bilindiği üzere derleme gibi bilimsel araştırma biçimleri "mevcut büyük resmi ve eğilimi" ortaya koymayı amaçlar (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017: 556-557). Bu durumda derleme çalışmalarının amacının, bir konu hakkında daha önceki yapılan çalışmalardan ve ileri sürülen kuramlardan yola çıkarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi vermek, mevcut durumu ortaya çıkartmak olduğunu ifade edebiliriz. Dolayısıyla, bu çalışma ile daha önce yapılan çalışmalar, yürütülen tartışmalar, ileri sürülen teoriler ekseninde ülkemizde engelli kadınların eğitim alanındaki durumları, eğitim konusundaki deneyimlerinin mevcut durumları ortaya konularak yeni çalışmalara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucunda, kadınların toplumda eğitim hayatında daha az temsil edilmekte olduğu, engelli kadınların ise normatif cinsiyet rolleri ve cinsiyetçi yaklaşımlar nedeniyle, zamanlarının çoğunu ev işlerini yapmak üzere evde geçirdikleri, sosyal yaşama aktif olarak katılamadıkları, engelli kadınların eğitimine önem verilmediği, eğitim almalarının gereksiz görüldüğü bu nedenle temel hak olan eğitimden yararlanamadıkları, ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle engelli kadınların örgün eğitim fırsatlarından yararlanamadığı veya mesleki eğitim fırsatına erkeklerden daha az erişebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Erişim sağladıklarında da dışlanmalara maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim sisteminin 'sağlamcılık' anlayışı temelinde inşa edilmesi nedeniyle engel durumu olanlara yönelik gerekli eğitsel düzenleme ve uyarlamalar yapılmadığı için engelli kadınların başarı gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunlarla beraber, kadınların eğitim hakkına erişim sağlayamamaları aynı zamanda diğer dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Eğitim hakkına sahip olamadığı için kadınlar gerekli formasyonlara sahip olamamakta ve başka bir desteği bulunmadığı taktirde iş bulamamakta, sonuç olarak gelir sıkıntısı yaşamaktadırlar. Bu nedenle engelli kadınların eğitime erişim sağlayamamaları, işsizlik ve yoksulluk içinde yaşamaları gibi diğer sorunları da beraberinde getirmektedir. En nihayetinde engelli kadınlar, eğitimdeki fırsat eşitsizliği nedeniyle hayatlarının her alanında dezavantajlı duruma gelmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde eşitsizlik, engellilik, toplumsal cinsiyet, engelli kadın

Kaynakça

Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulayıcı Doküman Analizi Örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.

Bourdieu, P. (2014). *Eril Tahakküm*. Bediz Yılmaz (Çev.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür.* Levent Ünsaldı, (Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri.* Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer (Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık

Kazar, G., & Çapanoğlu, R. (2019). Eğitimdeki Eşitsizliğin Değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 18-24.

Özer, M; Gençoğlu, C., & Suna, E. (2020). Türkiye'de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.

Okul Müdürlerinin Mülteci Öğrenci Ve Aileleri Hakkındaki Görüşleri: Küçükçekmece Örneklemi

Melissa Özdemir — Yıldız Teknik Üniversitesi

Songül Yıldız — Yıldız Teknik Üniversitesi

Meryem Kanat — Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Tarih öncesi çağlardan beri birey ya da gruplar dinî, ekonomik sosyal ya da siyasi sebeplerle göç hareketlerine katılmıştır. Bulunduğu jeopolitik konumu sebebiyle geçiş ülkesi olan Türkiye tarihinde Türk-Yunan nüfus mübadelesi, İran devrimi, İran-Irak savaşı, Yugoslavya'nın bölünmesi, Körfez krizi ve Kosova krizi göçlerinden etkilenmiştir. Son on yıllık dönemde Suriye'de meydana gelen siyasi kriz ve bölgesel çatışma nedeniyle kitlesel akınla gelen 5 milyon Suriyeli sığınmacıya tek başına ev sahipliği yapmaktadır .(İçduygu vd. 2014; GİGM,2021).

Özellikle son on yıllık Türkiye'ye gelen mülteci ve sığınmacı grupların önemli bir bölümü eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Eğitim çağındaki uluslararsı göçmen ve mülteci grupların ev sahibi toplumda yeni bir yaşama kazandırılmasında ev sahibi ülkelerin eğitim sisteminin önemi büyüktür (Dryden- Peterson, 2016). Alanyazında göç eden grupların ev sahibi ülkelerin sistemine uyumuna yönelik çalışmaların; yerleşik öğrencilerin ve öğretmen adaylarının göçmenlere yönelik görüşleri (Topkaya ve Akdağ 2018; Torun ve Demirtaş, 2018; Palaz, Çepni ve Kılcan 2019) göç eden öğrencilerin dil farklılığı; destek sistemlerinin yetersizliği, öğretim programındaki farklılıklardan kaynaklanan sorunlar, göç eden öğrencilerin öğretimsel ve sosyo-kültürel uyum sorunları (Dryden-Peterson, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün 2016; Biçer ve Kılıç, 2017; Erdem, 2017) ile öğretmenlerin (Rah, Choi ve Nguyen, 2010; Roxas, 2010; Cin, 2018) ve ailelerin (Noh vd, 1999; Pryor, 2001; Doyle ve McCorriston, 2008; Spicer, 2008) eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara odaklandığı, eğitimin önemli paydaşlarından okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerini inceleyen çalışmaların (Levent ve Çayak 2017; Bucak ve Erginer 2021) ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.Bu araştırmanın amacı devlet okullarında görev yapan idarecilerinin okullarında bulunan yabancı mülteci öğrenciler ve onların aileleriyle yaşadıkları deneyimler, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın mülteci öğrencilerin eğitiminin planlanması ve uygulanmasında alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Yöntem

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. . Genel tarama modeli, çoklu elemanlı bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı ya da evrenden alınan bir örneklem üzerinde yapılan taramalardır (Karasar, 2004) Bu araştırmada araştırmanın evrenini 2020- 2021 eğitim öğretim yılında Küçükçekmece'deki devlet okullarının farklı öğretim kademelerinde görev yapan 6'sı müdür baş yardımcısı , 151 müdür ve 285'i müdür baş yardımcısı olmak üzere toplam 442 okul idarecisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi evrenden seçilen 52 okul idarecisidir. Katılımcıların 27'si erkek 25 i kadındır ve 34'ü ilkokul 10'u ortaokul ve 8'i lise kademesinde görev yapmaktadır. Araştırma verileri 1. ve 3. araştırmacı tarafından hazırlanan 11 soruluk anket formu ile toplanmıştır. Ankettte katılımcıların kişisel özelliklerinin yanısı sıra mülteci öğrenci ve velileri ile yaşadıkları deneyimler, karşılaştıkları sorunlar ve sorunların çözüm önerilerine yönelik sorular yer almaktadır. Araştırma anketi ; Covid-19 önlemleri nedeniyle Google-Forms aracılığıyla dijital ortama aktarılmış ve katılımcı cevapları dijital olarak toplanmıştır.

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. . Genel tarama modeli, çoklu elemanlı bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı ya da evrenden alınan bir örneklem üzerinde yapılan taramalardır (Karasar, 2004) Bu araştırmada araştırmanın evrenini 2020- 2021 eğitim öğretim yılında Küçükçekmece'deki devlet okullarının farklı öğretim kademelerinde görev yapan 6'sı müdür baş yardımcısı , 151 müdür ve 285'i müdür baş yardımcısı olmak üzere toplam 442 okul idarecisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi evrenden seçilen 52 okul idarecisidir. Katılımcıların 27'si erkek 25 i kadındır ve 34'ü ilkokul 10'u ortaokul ve 8'i lise kademesinde görev yapmaktadır. Araştırma verileri 1. ve 3. araştırmacı tarafından hazırlanan 11 soruluk anket formu ile toplanmıştır. Ankettte katılımcıların kişisel özelliklerinin yanısı sıra mülteci öğrenci ve velileri ile yaşadıkları deneyimler, karşılaştıkları sorunlar ve sorunların çözüm önerilerine yönelik sorular yer almaktadır. Araştırma anketi ; Covid-19 önlemleri nedeniyle Google-Forms aracılığıyla dijital ortama aktarılmış ve katılımcı cevapları dijital olarak toplanmıştır.Anket uygulaması sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS(Statistical Package for Sociaal Scienses) İstatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerin (ortalama, yüzde, frekans) yanı sıra, katılımcıların bağımlı bağımsız

değişkenlerle ilgili değerlendirmelerinin sosyo demografik özelliklerine (bağımsız değişkenlere) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin farklılık analizlerinden yararlanılmıştır. Farklılık analizlerinin kullanılmasında normal dağılım varsayımının yerine getirilmemesine göre parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca korelasyon testi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda katılımcıların mülteci öğrenciler ve aileleriyle ilgili olumlu deneyimleri sınırlı olduğu görülmüştür Okul idarecilerinin büyük çoğunluğu mülteci öğrencilerin Türkiye'deki varlığının tek avantajının kültür zenginliği olduğunu belirtmiştir ve ağırlıklı olarak yaşadkları sorunlara odaklanmışladır. Okul idarecileri; mülteci öğrenciler ve aileleriyle dil ve iletişim sorunu, mülteci öğrencilerin okul kültürüne uyum zorluğu, mülteci ailelerin eğitime ilgisizliği ve mülteci öğrencilerin şiddete eğilimine yönelik sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Okul idarecileri yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olarak mülteci öğrenci ve velilerine dil ve iletişim desteği verilmesi, Türk kültürünün kazandırılması, Türkiye'de uygulanan öğretim programlarının uluslararası göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi ve oryantasyon etkinlikleri planlanmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu sonuca ek olarak bazı katılımcılar da yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik bir önerilerinin olmadığını açıklamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Mülteci, Entegrasyon, İstanbul

Kaynakça

Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649–663.

Bucak, M., & Erginer, A. (2021). *Mülteci çocukların devam ettikleri ilkokulların yönetiminin okul yöneticisi, öğretmen ve mülteci veli bakış açısıyla değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örne*ği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coşkun, İ. ve Emin, M.N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. İstanbul:* SETA Yayınları.

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: the crossroads of globalization. Educational Researcher, 45 (9), 473-482.

Doyle, L., and McCorriston, M. (2008). Beyond the school gates: supporting refugees and asylum seekers in secondary school. London: Refugee Council

Elma, F. ve Şahin A. (2015). Suriye'den Türkiye'ye göç ve açığa çıkan temel sorun alanları. Turkish Migration Conference 2015 Selected Proceedings içinde (s.430- 439). London: Transnational Press London

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.

İcduygu, A., Erder, S. & Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus ötesi dönüşümlere.* İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.

Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 84-110.

Kılcan, B., Çepni, O., ve Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057

Mercan-Uzun, E. ve Bütün E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi,* 1(1), 72-83.

Pryor, C. B., (2001) New Immigrants and Refugees in American Schools: Multiple Voices, C*hildhood Educatio*n 77(5), 275-290.

Rah, Y., Choi, S. and Nguyen, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. International Journal of Leadership in Education. 12(4), 347-365

Roxas, K. (2010). Who really wants "the tired, the poor, and the huddled masses" anyway? Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools. Multicultural Perspectives, 12(2), 65-73.

Spicer, N. (2008). Places of exclusion and inclusion: Asylum-seeker and refugee experiences of neighbourhoods in the UK. Journal of Ethnic and Migration Studies, 34(3), 491-510.

Taştan, C ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.

Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği) . Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (1) , 767-786.

Torun, F. ve Demirtaş, Ç. (2018). Medyada yer alan haberlerin öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik algılarına etkisinin incelenmesi. Turkish Studies, 13(4),1211- 122.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Perspektifinden Göç, Çocuk Ve Eğitim

Selda Şan

Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Suriye'de yaşanan savaş ile birlikte, Türkiye'ye göç eden mülteci/sığınmacı sayısında çok ciddi bir artış görülmektedir. Bu artış içerisinde çocuk sığınmacılarının oranının da yüksek olması dikkat çeken bir noktayı teşkil etmektedir (Öztürk, 2018). Savaş ortamından kaçış amaçlı gerçekleştirilen göçler, başta çocuklar olmak üzere göç edenler üzerinde çok fazla travmatik etkiler yaratmakta ve pek çok sorunla karşı karşıya kalınmasına sebep olmaktadır (Wofford ve Tibi, 2018). Bu sorunlardan biri de hiç şüphesiz eğitimle ilgili sorunlar olmaktadır. Erdoğan (2018) göç eden ailelerin, ekonomik açıdan yaşamlarını idame ettirebilmek amacıyla çocuklarını okula göndermediğini ve çocuklarını çalıştırdıklarını belirtmektedir. Eğitim hayatına devam etme imkanı bulan Suriyeli sığınmacı çocuklarınsa göç ettikleri ülkelerde tabi tutuldukları eğitim sistemi içerisinde ciddi sorunlarla karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Çelik, 2019).

Türkiye Cumhuriyeti Bakanlığı'na Bağlı Göç İdaresi Başkanlığı'nın Türkiye'deki geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere yönelik güncellediği veriler (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022) incelendiğinde, geçici barınma merkezleri dışında bulunan sığınmacıların sayısının çok daha fazla olduğu dikkat çeken veriler arasındadır. Dolayısı ile geçici barınma merkezleri dışında bulunan sığınmacı çocukların, eğitime devam etme imkanları da daha zorlaşabilmektedir. Türkiye'de sığınmacı Suriyeli çocukların Arapça ve Türkçe olarak iki farklı eğitime tabi tutuldukları görülmektedir. Suriyeli sığınmacı çocuklara, Suriyeli öğretmenlerce verilen Arapça eğitim programlarının yanı sıra okullarda Türk çocuklarına yönelik gerçekleştirilen eğitime/mevcut programa dahil edilerek de yani Türkçe olarak eğitim verildiği görülmektedir. Derslerin Türkçe olduğu ve Türk öğrencilerle gerçekleştirilen eğitimlerde, özellikle göçün yaşandığı ilk yıllarda, çocukların akademik ve sosyal bakımdan ciddi sorunlar yaşadığı görülmektedir. Arslan ve Ergül (2022) eğitim gören Suriyeli sığınmacıların Türkçe bilmemesi ya da az bilmesi sebebiyle okula devam etmediğini belirtmektedir. Kullanılan alfabenin ve kültürün farklı olmaması da önemli faktörler arasında bulunmaktadır.

Dünya ülkelerinin ortak sorunu olan göçün sosyolojik, psikolojik, politik, ekonomik boyutları vardır. Dolayısıyla her bir boyutun içerisine girdiği sosyal bilimler, sosyal bilgilerin konusunu ve disiplinler arası olan doğasını oluşturmaktadır (Topkaya ve Akdağ, 2016). Bunun yanı sıra Sosyal bilgiler öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) göç ile ilgili kazanımların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin etkili bir vatandaşlık eğitimi bağlamında disiplinler arası bir anlayış ile sosyal bilgiler derslerinde göçün neden ve sonuçlarını tartışmaları, farklı kültürlerin hoşgörü ile karşılanması beklenmektedir. Dolayısı ile sosyal bilgiler ve bu dersi vermekle yükümlü olan sosyal bilgiler öğretmenleri, vatandaşlık eğitimi ve göç kavramı ile çok yakın bir ilişki içerisindedir. Savaşın olduğu göç etmek zorunda kaldığı ülkesinde acıları, kayıpları gören ve yetişkinlerin dahi kaldırabilmekte zorlandığı yükü sırtlarına alan çocukların göç ettikleri ülkelerde de sosyal, ekonomik, politik, akademik sorunlar yaşaması sağlıklı bir dünya vatandaşı ya da birey olunmasının önünde çok önemli bir engeli teşkil etmektedir. Vatandaşlık eğitimi amaçlı ortaya çıkan Sosyal bilgiler derslerinde Suriyeli sığınmacı çocuklara yönelik eğitimin ve göç olgusunun sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi sosyal bilgiler ile göçmen ve mülteci çocuklar eğitimi alanına katkı sunabilecektir.

Yöntem

Nitel araştırma kapsamında ele alınan bu çalışmanın amacı, göç etmiş Suriyeli sığınmacı öğrencilere ders veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin göç ve eğitim üzerine görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada ölçüt örneklemeye uygun olarak göçün neden ve sonuçlarını içeren ünitenin yer aldığı 7. sınıf sosyal bilgiler derslerine giren/girmiş olan ve sığınmacı öğrencilere yönelik Türk diliyle verilen eğitim kapsamında son beş yılda görev alan, sınıfında en az bir göçmen öğrencinin bulunduğu on üç (13) sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Geçici Koruma Kapsamında Suriyeli sığınmacıları en fazla barındıran il olan İstanbul'da ve en fazla sığınmacı barındıran ilk on şehir arasında olan İzmir'de kamu okullarında, 2021-2022 eğitim- öğretim döneminde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle çevrim içi platform aracılığıyla görüntülü bir şekilde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler çok kültürlülük, kültürel farklılıklara saygı, küreselleşme, milli bilinç gibi kavramları barındıran vatandaşlık eğitimi amaçlı ele alınan bir öğretim programıdır. Dolayısıyla göç olgusunun ve sığınmacı Suriyeli öğrencilerin topluma kazandırılmasının ve farklılıklara saygı duyulmasının sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak süreç içerisinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikle dilsel açıdan çok zorlandıkları, çocukların derse devam etmelerini ve Türk çocuklarıyla kaynaşmalarını sağlanmada zorlandıkları görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının da öğretim programıyla uyumlu bir şekilde mülteci/sığınmacı kavramlarını doğru ve daha fazla ele alınması gerektiğini, programın ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınma/mülteci çocuk kavramlarını ele alırken ötekileştirmeden uzak durulması gerektiğini belirtmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre göç uluslararası bir sorun olarak görülmektedir. Bu bağlamda yalnızca Türkiye'nin değil tüm dünya ülkelerinin elinden geleni yapması ve sığınmacıların dünya ülkelerine dağıtılması noktasında adil bir dağılımın yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, sosyal bilgiler öğretmeni, göç, sığınmacı çocuk, eğitim.

Kaynakça

Arslan, Ü., ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 54, 1-31.

Çelik, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözünden sınıflarındaki Suriyeli öğrenciler. *Sakarya University Journal of Education, 9*(2), 383-407.

Erdoğan, M. M. (2018). *Türkiye'deki Suriyeliler Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Madziva, R., & Thondhlana, J. (2017) Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges, *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 47* (6), 942-961.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: MEB

Öztürk, F. Z. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *8*(1), 52-79.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2022). Geçici koruma. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 adresinden 07.05.2022 tarihinde yararlanılmıştır.

Topkaya, Y., ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.

Wofford, M. C., & Tibi, S. (2018). A human right to literacy education: Implications for serving Syrian refugee children. *International journal of speech-language pathology*, *20*(1), 182-190.

PQE Yöntemi Ve Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanımı

Okan Yetişensoy — Bayburt Üniversitesi

Şemsettin Akdeniz — Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

PQE yöntemi öğrencilerin başta haritalar olmak üzere çeşitli coğrafi tablo, grafik ve diyagramları araştırmaya dayalı olarak aktif şekilde incelemesi esasına dayanmaktadır. Yönteme temel oluşturan 3 aşama bulunmaktadır. Birinci aşama olan *Pattern (Örüntü)* öğrencilerin coğrafi kaynağı aktif olarak incelediği ve kaynakta yer alan örüntüleri keşfettiği aşamadır. *Quantify (Nicelleştirme)* aşamasında ise öğrenci araştırma yapmalı ve keşfettiği örüntüyü çeşitli nicel ve nitel verilerle temellendirmelidir. Bu aşama örüntüyü açıklamak için belirgin ve doğru ek bilgileri gerektirir ve örüntünün istatistik, miktar, boyut, lokasyon gibi belirgin detaylarla desteklenmesi beklenir. Son aşama olan *Exceptions (İstisnalar)* ise temelde coğrafya biliminde anomalilerin önemli yer tuttuğu varsayımına dayanmaktadır. Bu noktada öğrenci ilk aşamada ortaya koyduğu ve ikinci aşamada temellendirdiği örüntüyle uyuşmayan farklı bir detayı keşfetmeli ve bu detayı da çeşitli nicel ve nitel ek bilgilerle açıklamalıdır (VSG, 2021). PQE yönteminin sahip olduğu temel özellikleri yönüyle Sosyal Bilgiler derslerinde de etkili şekilde kullanılabilceği düşünülmektedir. Nitekim 2005 yılında yenilenen yeni Sosyal Bilgiler öğretim programından itibaren öğrenciyi aktif kılacak yöntemlerin kullanımı teşvik edilmiştir (MEB, 2005). Güncel Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı'nda yer alan temel beceriler incelendiğinde de bu temel beceriler arasında "*Harita okuryazarlığı*" ve "*Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama*" becerilerinin bulunduğu görülmektedir. Bununla beraber programda yer alan öğrenme alanları incelendiğinde bu iki temel beceri ile ilişkili kazanım ifadelerine rastlanılmaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler derslerinde bu becerilerin öğrencilere aktif şekilde kazandırılmasına yönelik çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin yerli alanyazınına kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ilgili çalışma ile bu yöntemin yerli alanyazınımıza kazandırılması ve Sosyal Bilgiler eğitimindeki kullanımının teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılma potansiyeli yüksek bir strateji olduğu düşünülen PQE yöntemini yerli alanyazınına kazandırmayı hedefleyen bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüş ve çalışmada, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımları içerisinde değerlendirilen doküman incelemesi araştırmaları araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamakta ve araştırmacıya ihtiyaç duyduğu veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde etme imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüzde Sosyal Bilgiler öğrenme öğretme süreçlerinde, öğrenciyi aktif kılan alternatif öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden yaygın şekilde yararlanılmaktadır. Sosyal Bilgiler eğitiminde harita okuryazarlığı ve Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerileri üzerine çeşitli çalışma örneklerine rastlanılsa gerek Sosyal Bilgiler özelinde gerekse genel anlamda PQE yönteminin kullanımı ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılma potansiyeli yüksek olduğu düşünülen bu yöntemin yerli alanyazınımıza kazandırılarak Sosyal Bilgiler eğitimindeki kullanımının teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun ise ilerleyen süreçte bu yöntemin Sosyal Bilgiler sınıflarında uygulanmasına katkı sunacağı, ayrıca Sosyal Bilgiler eğitiminde ilgili bu yöntemin kullanımını içeren akademik çalışmaları teşvik edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Harita okuryazarlığı, PQE yöntemi

Kaynakça

MEB (2005a). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4- 5. Sınıflar). TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

MEB (2005b). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6- 7. Sınıflar). TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). *Ankara.* Yıldırım A., Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Victoria State Government Education and Training (2021). Reading and interpreting visual resources in Geography. https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/Pages/reading-and-interpreting-visual-resources-in-geography.aspx#:~:text=Pattern%2C%20Quantify%2C%20Exceptions%20(PQE,first%20step%20before%20analysing%20data. (Erişim tarihi: 20 Mayıs 2022).

Yıldırım A., Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım A., Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Principles of Developing Language Learning Material for Refugee

Çağrı Kaygısız
Türk Hava Kurumu Üniversitesi

Zehra Nur Bayındır
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yaşadıkları ülkeyi iradeleri dışında terk ederek, yaşamlarını başka ülke / ülkelerde idame ettirmek durumunda kalan bireylerin karşılaştıkları en önemli sorun adaptasyondur. Dolayısıyla gerek mültecilerin gerekse bu bireyleri kabul eden ülkelerin, öncelikle adaptasyon sorununun üzerine eğilmesi gerekmektedir. Faklı kültürel özellikler ile yaşam tarzına sahip birey ve toplumların bir arada yaşayabilmesi ve karşılıklı adaptasyonun sağlanabilmesi adına eğitim krtik öneme sahiptir.

Mültecilere sağlanan eğitim hizmeti, temel bir hak olmanın yanı sıra gerek mülteciler açısından gerekse ev sahibi ülke açısından karşılıklı fayda sağlaması bakımından önemlidir. Bu doğrultuda örneğin, mültecilere içinde bulundukları olumsuz duruma karşı psikolojik ve bilişsel destek ile ev sahibi ülkeye ilişkin rehberlik edilmesi sağlanırken, ev sahibi ülke açısından da eğitim ortamının getirdiği düzenle birlikte mültecilerin kontrollü ortamlarda bulunmaları sağlanarak toplum güvenliğinin bozulmasına neden olabilecek durumların önüne geçilmesine katkı sağlanır.

Mültecilerin, ev sahibi ülkedeki eğitim / okul ortamlarına adapte edilmesinde zorluklar yaşandığı alan yazında ifade edilmektedir (Anderson vd. 2004). Ancak eğitimin gerek mülteciler gerekse ev sahibi ülke açısından karşılıklı faydaları göz önüne alındığında, eğitim hizmetlerinin mültecilerin eğitim / okul ortamına uyum sağlamalarına katkı sağlayacak nitelikte planlanıp yütülmesi; uygun öğretim yöntem, tekniklerinin belirlenmesi ve kullanılacak öğretim materyallerinin de bu duruma uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Mültecilerin toplumsal yaşama adaptasyon ile iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere dilsel becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulması gerken konuların başında gelmektedir. Zira mültecilerin, ev sahibi ülkenin dilini öğrenmedeki başarısı aynı zamanda yeni çevreye uyum sağlamadaki başarılarının da ölçüsüdür. Dolayısıyla mültecilerin hedef dildeki becerilerinin geliştirilmesine dönük uygulama ve etkinlikler, bu bireyere verilen eğitim hizmetlerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Yabancı öğretim süreci, beceri gelişimi sağlamak üzere tasarlanıp geliştirilen dil öğretim materyalleri aracılığıyla yürütülmektedir. Bu nedenle öğretim süreci sonunda hedeflenen beceri düzeyine erişim sağlamada öğretim materyallerinin tasarımı üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisidir.

Dil öğretim araçlarının tasarım ve gelişimiyle ilgili bir kavram olan materyal geliştirme, dil öğretim materyallerinin tasarım ve gelişim süreçlerine ilişkin sağladığı ilke ve metotlar ile öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalarla olan ilişkisi nedeniyle çalışma ve uygulama alanı olan bir kavramdır. Dil öğretim materyalleri ve materyal kavramı, genel kabulde ders kitaplarıyla ilişkili bir kavram olarak görülmekle birlikte, dil öğretim sürecini kolaylaştırarak öğrencileri hedeflenen kazanımlara ulaştıracak her türlü unsur dil öğretim materyali olarak öğretim sürecinde aktif olarak kullanılabilir. Ancak ister anadili öğretiminde olsun, ister yabancı dil öğretiminde olsun dil öğretim materyallerinin, beceri gelişimini sağlamak üzere hem genel materyal geliştirme ilkelerine hem de gelişimi amaçlanan beceri alanının çalışma dinamikleri dikkate alınarak üretilmesi gerekmektedir.

Bu akademik zeminden hareketle çalışmanın amacı mültecilerin dil becerilerini geliştirmek üzere kullanılacak / tasarlanacak dil öğretim materyallerinin, optimal düzeyde beceri gelişimi sağlamak üzere ne gibi tasarım özelliklerine sahip olması gerektiğini betimsel olarak ortaya koymaktır.

Yöntem

Yabancı dil öğretim materyallerinin temel amacı, hedef dilin çalışma sistematiğine ilişkin sağlanacak girdiler yoluyla, bireylerein dilsel yeterliliklerinin mümkün olan en üst seviyeye taşınmasını desteklemektir. Bu nedenle, yabancı dil öğretim ortamlarında kullanılan dil öğretim materyallerinin taşıması gerken niteliklerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Mültecilerin hedef dile ilişkin, temel dil becerilerini geliştirmek üzere kullanılacak / tasarlanacak dil öğretim materyallerinin tasarım özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biçimlendirci araştırma yöntemi *(formative research method)* kullanılmıştır.

Biçimlendirici araştırma yöntemi, bireylerin etkin ve verimli bir öğrenme süreci geçirmesini sağlamak üzere, öğretim süreçlerine ilişkin açık yönlendirmelerde bulunan öğretim uygulama ve tasarımları yapılmasını sağlayan ilkelerin geliştirilmesini amaçlayan bir yöntemdir. Bu yönüyle de tasarım ve geliştirme süreçlerine ilişkin bileşenlerin belirlenmesine dönük çalışmalarda kullanılması uygundur.

Bu bağlamda yine nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan döküman analizi yöntemi kullanılacaktır. Bilindiği gibi döküman analizi, araştırılması hedflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi kapsar ve hemen her araştırma için kullanılabilecek verilerin toplanmasına katkı sağlar.

Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda alan yazında yapılan çalışmalardan hareketle mülteciler dilsel gelişimi için kullanılacak öğretim materyallerinin taşıması gereken tasarım özelliklerine ilişkin kuramsal bir çerçeve sağlanmış olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mültecilerin dil becerilerini geliştirmek üzere kullanılacak / tasarlanacak dil öğretim materyallerinin, optimal düzeyde beceri gelişimi sağlamak üzere ne gibi tasarım özelliklerine sahip olması gerektiğini betimsel olarak ortaya konulması hedeflenmektedir.

Materyallerin, sınıf / öğrenci bazlı talepleri karşılayacak nitelikte tasarlanması kadar önemli olan bir diğer unsur da, öğretmenlerin büyük ölçekli düşünülerek hazırlanmış dil öğretim materyallerini, yerel bazlı makro ihtiyaçları karşılamak üzere nasıl kullanacakladır. Bu bağlamda öğretmenlerin, yabancı dil öğretim materyallerinin yerel talepleri karşılamasına katkı sağlayacak alternatif yaklaşımlara ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi gereklidir. Bu bağlamda çalışmada dil öğretim materyallerinin sınıf / öğrenci bazlı ihtiyaçları karşılamalarına yardımcı olacak alternatif öğretim yaklaşımlarına ilişkin farkındalık kazandırılması da amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Materyal Geliştirme, Mülteciler İçin Dil Öğretim Materyali.

Kaynakça

Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., & Mathieson-Frater, K. (2004). Education Of Refugee Chldren Theoretical Perspectives and Best Practice. In. R. Hamilton, & D. Moore (Eds), *Educational Inteventions For Refugee Children Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice* (pp. 1-11). London - New York: RoutledgeFalmer.

Benati, A., & Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction to Real World Application.* London - New York: Bloomsbury Academic.

Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Methos" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. In. C. R. Jack, & W. A. Renanda (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge Universirt Press.

Cadario, E. (2014). Eclecticism in the "New" Foreing Language Classroom: Re-Thinking Practices and Developing an Awareness of Context in Teacher Training College. *English Language Teaching in the Post-Method Era: Selected Papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 28-38). Santiago del Estero: FAAPI.

Finch, A. E. (2011). Postmodernism in TEFL: An Overview. In. W. M. Chan, K. N. Chin, M. Nagami, & T. Suthiwan (Eds.), *Processes and Procecss_Orientation in Foreing Language Teaching and Learning* (pp. 41-64). Berlin - Boston: De Gruyter Mouton.

Ghosn, I.-K. (2013). Developing Material For Refugee Children: From Theory to Practice in Developing Materials For Language Teaching. In. B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials For Language Teaching* (2nd ed., pp. 247-267). London - New York: Bloomsbury Academic.

Kirk, J., & Cassity, E. (2007). Minimum Standarts For Quality Education For Refugee Youth. *Youth Studies Australia, 26*(1), 50-56.

Kumaravadivelu, B. (1994). The Psotmethod Condition: Emerging Strategies For Second / Foreing Language Teaching. *TESOL Quarterly, 28*(1), 27-48.

Lee, K. (2009). Treating Culture: What 11 High School EFL Conversation textbooks in South Korea Do? *English Teaching: Practice and Critique, 8*(1), 76-96.

Loewen, S. (2004). Second Language For Refugee Childre. In. R. Hamilton, & D. Moore (Eds.), *Educational Interventions For Refugee Children Theoretical Perspectives and Implementing Bast Practice* (pp. 35-52). London - New York: RoutledgeFalmer.

Moran, P. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice.* Boston: Heinle.

Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis.* New York: Penguin English.

Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2000). *Culture Learning in Language Educaton: A Review of the Literature*. https://files.eric.ed.gov./fulltext/ED475523.pdf/02.10.2020 adresinden alındı

Peterson, B. (2004). *Culture Intelligence: A Guide To Working With People From Other Cultures.* Yarmouth: MA: Intercultural Press.

Schumann, J. H. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7*(5), 379–392. doi:10.1080/01434632.1986.9994254

Tomlinson, B. (2011). Materials Development in Language Teaching. In. B. Tomlinson (Ed.), *Introduction: Principles and Procedures of Materials Development* (2nd Ed., pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Winch, C., & Gingell, J. (1999). *Key Concepts in the Philosophy of Education.* London: Routledge.

Yazıcı, N., & Kaygısız, Ç. (2020). Dil Öğretiminde Kültürel Yaklaşımlar. In. G. Aydın. (Ed.), *Yabancı / İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* (pp. 155-171). Ankara: Pegem Akademi.

Zeyrek, D. (2009). Söylem ve Toplum. In. A. Kocaman (Ed.), *Söylem Üzerine* (pp. 27-47). Ankara : ODTÜ Yayıncılık

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Deyim Öğrenmeleri Sürecinde Bağlam Temelli Öğrenme

Seda Özer Şanal

Fırat Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dil insandan, insan çevresinden bağımsız olarak değerlendirilemez. Dil becerileri, sosyal bir ortamda var olmak ve varlığını sürdürebilmek için kritiktir. Dil becerisi olmadan istekler, ihtiyaçlar, eleştiriler, tebrikler, isyanlar insanda hapsolur, aktarılamaz, körelir ve görünmez hale gelir. İnsan formunun hayvan formundan farklı değerlendirilmesini sağlayan bir yapı olan "dil" gelişen, değişen, aktarılan, yaşayan bir forma sahiptir. Bu tanımlar sosyal çevremizi de tanımlar, yani sosyal çevremiz de gelişir, değişir, aktarılır ve yaşar. İnsanların dil becerilerini geliştirmeleri için onların iletişim süreçlerini desteklemek oldukça önemlidir. Teknolojinin imkânlarından yararlanarak, her zaman ve her yerde mümkün olmayan etkileşimlerin kurulması da dil becerilerinin gelişmesi için önemli bir fırsattır.

Tüm dünyada dil becerilerinin başarılı biçimde kazanılmasının yanında yabancı bil bilmenin de önemi üzerinde durulmaktadır. Ülkeler arasındaki eğitim, kültür, ticari, sosyal hareketlilik sebebiyle yabancı bir dil bilmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Yabancı dil öğrenme sürecinde ise teknoloji sayesinde videolar, podcastler, kitaplar, dergiler vb. destekleyici kaynakların sayısı giderek artmaktadır. İstediğiniz yerden ve istediğiniz zamanda bu kaynaklara erişebilmekteyiz. Ancak yıllardır ülkemizde yabancı dil öğrenmede büyük bir kitlenin problem yaşadığı bilinmekte ve sürekli eleştirilmektedir. Öğretim sürecinde izlenen yol, yararlanılan kaynak ya da odaklanılan dil becerileri gibi birçok faktörün dil öğrenmede etkisi oldukça büyüktür. Aslında problem yabancı bir dil öğrenmenin zorluğu değildir, problem dil öğretiminin etkileşimden ya da iletişimden dolayısıyla sosyallikten ayrık öğretilme çabasındadır. Bir bebek ana dilini, yanında o dili konuşan annesi, babası, kardeşi ya da iletişim kurduğu diğer insanlar ile öğrenir. Dolayısıyla, farklı bir dil öğrenirken kelime kartları ezberlemek, anlama soruları çözmek ya da çeviri yapmak tek başına o dili öğrenmede yetersiz kalacaktır. Yabancı dil öğretiminde o dili konuşan (yerli) akranlar ile iletişim kurmak önemlidir. Yani bağlamda öğrenmek o dili konuşan akranlar ile mümkün olacaktır. Bu çalışmada farklı ülkelerden (Suriye, Türkmenistan, Nijerya, Mısır, Ürdün, Filistin) gelen ana dilleri Türkçe dışında olan (İngilizce, Arapça, Türkmence) olan öğrencilerin Türkçe diline ait deyimleri ana dili Türkçe olan Türkiye uyruklu akranlarından öğrenme deneyimleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin bağlam temelli öğrenme temelli ortamlarda bireysel ve işbirlikli çabaların Türkçe deyimleri öğrenmelerini nasıl desteklediğini incelemek amacıyla keşfedici çoklu durum çalışması yöntemi (Yin, 2018) tercih edilmiştir. Durum çalışmalarının belirsiz bağlamları keşfetmeye yardımcı olması sebebiyle bu çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülmüştür. Çalışmaya Fırat Üniversitesi'nde öğrenim gören 12 yabancı uyruklu öğrenci ve ana dili Türkçe olan 9 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar çalışmaya ilişkin bir duyurunun yayınlanması sonucu öğrenen ya da öğreten kategorisinde başvuran öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcıların davranışları bağlam temelli öğrenme yaklaşımından yola çıkılarak, ilişki kurma, deneyimleme, uygulama, işbirliği ve transfer etme olmak üzere beş aşamalı bir süreç içerisinde sıralı biçimde izlenmiş ve kaydedilmiştir. Çalışmanın verileri için iki kaynak belirlenmiştir. Birincisi öğrencilerin öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden gerçekleştirdikleri davranışlardır. ÖYS üzerinden 20 deyim için toplamda 831 geçerli gönderi kaydı elde edilmiştir. Bu veriler nitel analiz programı aracılığıyla analiz edilmiş, ilişki kurma, deneyimleme, uygulama, işbirliği ve transfer etme temaları altında alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. İkinci veri kaynağı ise yabancı uyruklu öğrenciler (6 kişilik 2 grup) ve Türk öğrenciler (4-5 kişilik 2 grup) ile gerçekleştirilen toplam 4 odak grup görüşme verileridir. Görüşmelerde katılımcılardan, etkinliklerin sürece katılmaya teşvik etmesi, öğrenmeye etkisi, akılda kalıcılığı, öğreneni aktif tutması, öğrenme sürecini tamamlamaya etkisi gibi faktörlere yönelik görüşleri paylaşmaları istendi. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analizlerle incelendi ve raporlandı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma 2021 Ekim - 2022 Ocak tarihleri arasında tamamlanmış olup sonuçlar nihaidir. Araştırmanın bulgularına göre dil öğretiminin işbirlikli deneyimler sürecinde daha iyi öğrenildiği açıktır. Daha iyi öğrenmenin yanı sıra öğrencilerle yapılan odak grup görüme verileri göstermektedir ki, öğrenenler birlikte öğrenenlerin varlığını destekleyici bir unsur olarak yorumlamaktadır. Ayrıca görüşme verilerinden sürece katılımları, süreçte kendiliğinden etkileşim başlatmaları, etkileşimi devam ettirmeleri, yardımcı olunan ve yardımcı olan konumundaki davranışlarına yönelik de veriler elde edilmiştir. ÖYS'den toplam 20 deyim için açılan bölüm üzerinden, 831 gönderi (her deyim için ortalama 40 yanıt) elde edildi ve çözümlendi. Bu veriler her katılımcı için ayrı ayrı kodlandı. Deyimlerin öğretilme süreçlerinde katılımcıların ilişki kurma, deneyimleme, uygulama, işbirliği ve transfer etme aşamalarındaki bireysel ve işbirlikli deneyimleri de çözümlendi. Genel olarak katılımcıların işbirlikli etkinliklere daha çok katıldığı ve işbirlikli etkinliklere daha çok katılanların bütün aşamaları tamamladığı görüldü. Ayrıca bireysel deneyimlerden ziyade işbirlikli deneyimlere katılımın transfer etme sürecinde etkili olduğu da görüldü.

Anahtar Kelimeler: akran etkileşimi, bağlam temelli öğrenme, uzaktan eğitim, yabancı dil öğretimi

Kaynakça

Fechner, S. (2009). Effects of context oriented learning on student interest and achievement in chemistry education. Logos Verlag.

Fensham, P. J. (2009). Real world contexts in PISA science: Implications for context-based science education. Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46(8), 884-896.

Gilbert, J. K., Bulte, A. M., & Pilot, A. (2011). Concept development and transfer in context based science education. International Journal of Science Education, 33(6), 817-837.

Rose, D. E. (2012). Context-based learning. In N. Seel (Ed.), Encyclopedia of the sciences of learning (pp. 799–802). Springer.

Vermeer, H. J., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixthgrade students' mathematical problem-solving behaviour. Journal of Educational Psychology, 92(2), 308–315.

Williams, P. (2008). Assessing context-based learning: not only rigorous but also relevant. Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(4), 395-408.

Yin, R. K. (2018). Case study research: Design and methods (6th ed.). Sage.

Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiyede İngilizce Öğrenimi Üzerine Bir Durum Araştırması: Iğdır Üniversitesi Örneği

Didem Erdel

Iğdır Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ülkelerinde yaşanan iç savaş sonrası milyonlarca Suriyeli mültecinin ülkemize sığınmış olması, sosyal yaşamın pek çok alanında olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da bir entegrasyon sürecini beraberinde getirmiştir (Güngör ve Soysal, 2021). Eğitim öğretim sisteminin tüm kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimde kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır (Levent, Gül ve Aydemir, 2021). 2020-2021 akademik yılında yükseköğretime kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısı 47.482 olarak açıklanmıştır (YÖK, 2022). Bir önceki akademik yıl ile kıyaslandığında yalnızca bir akademik yılda öğrenci sayısındaki artışın on binin üzerinde olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde mülteci öğrencilerin entegrasyonu üzerine yapılmış çalışmalar bulunsa da (Altunbaş, 2020; Cin ve Doğan, 2021; Güngör ve Soysal, 2021; Güvendi ve Alpaydın, 2022; Harunoğulları, Süzülmüş ve Polat, 2019; Levent, Gül ve Aydemir, 2021; Şahin ve Çelik, 2020; Yavcan ve El- Ghali, 2017; Yıldız, 2019) öğrencilerin bu süreçte İngilizce öğrenmeye dair deneyimlerini araştıran bilimsel bir çalışmaya ulaşmak güçtür. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de mülteci olarak yaşayan Suriyeli üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme deneyimleri, İngilizce öğrenimlerini etkileyen olumlu/olumsuz faktörler ve İngilizce öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması olarak yürütülecektir. 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde Iğdır Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Lisans programında öğrenim gören altı Suriyeli öğrenci bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrencilerle yapılacak yüz yüze ikili görüşmeler ile toplanmaktadır. Görüşmelerde öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiş, daha sonra İngiliz dili eğitimi alanında ikisi doktora biri yüksek lisans derecesine sahip üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu nihai halini almıştır. Görüşmeler öğrencilerin onayının alınmasının ardından ses kaydı alınarak kaydedilmeye başlanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci hala devam etmektedir. Alınan ses kayıtları deşifre edildikten sonra tematik analiz ile veriler çözümlenerek elde edilen kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz bulgularından elde edilecek sonuçlar doğrultusunda, Türkiye'de yükseköğrenimini sürdüren Suriyeli mülteci öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme deneyimleri, aldıkları İngilizce eğitimi hakkındaki görüşleri, öğrenimlerini etkileyen faktörler ve İngilizce öğreniminde yaşadıkları sorunlara dair aydınlatıcı bilgilere ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında, dezavantajlı grup olarak değerlendirilen mültecilerin İngilizce öğrenme deneyimlerine bu dezavantajın yansıyıp yansımadığı yönünde çıkarımlarda bulunmak mümkün olacaktır. Özellikle bu öğrencilerin yaşadığı sorunlara dair elde edilecek bulgular, olası çözüm önerilerini de beraberinde getirme potansiyeli taşımaktadır. Daha geniş ölçekte düşünüldüğünde, Suriyeli mülteci öğrencilerin yükseköğretimden maksimum fayda sağlamaları yönünde atılabilecek yeni adımlara dair tartışmalara ve gelecek dönemlerdeki eylem planlarına zemin oluşturacak bilimsel veriye katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce eğitimi, mülteci öğrenciler, yükseköğretim

Kaynakça

Altunbaş, A. (2020). Türkiye'de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitiminden memnuniyetlerinin Konya'daki Suriyeli öğrenciler örneği üzerinden değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 64-74.

Cin, F. M., & Doğan, N. (2021). Navigating university spaces as refugees: Syrian students' pathways of access to and through higher education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 25*(2), 298-312.

Güngör, H., & Soysal, T. (2021). Türk yükseköğretiminde Suriyeli mülteciler. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 1245-1264.

Güvendi, M. F., & Alpaydın, Y. (2022). Suriyeli Mültecilerin Yükseköğretimden İstihdama Geçiş Deneyimlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 55*, 365-388. doi: 10.15285/maruaebd.1033153

Harunoğulları, M., Süzülmüş, S., & Polat, Y. (2019). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(3), 816-837.

Levent, F., Gül, F. Ö., & Aydemir, T. (2021). Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkiye'de üniversite deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 807-835.

Şahin, S. A. & Çelik, Z. (2020). Dışlanma ve umut arasında: Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10*(3), 494-503. doi: 10.5961/jhes.2020.409

Yavcan, B., & El-Ghali, H. A. (2017). *Higher education and Syrian refugee students: The case of Turkey. (Policies, Practices, and Perspectives).* Beirut: UNESCO.

Yıldız, A. (2019). *Suriye uyruklu öğrencilerin Türkiye'de yükseköğretime katılımları*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). "Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi". Erişim: 07 Nisan 2022 https://istatistik.yok.gov.tr/

Milli Eğitim Şuralarında Ve Türkiye Kalkınma Planlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme İle İlgili Alınan Kararların Analizi

Ferda Tokçalar

Atılım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

600 yıllık bir imparatorluk ve İslami devlet düzeninden 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birlikte Cumhuriyet rejimine geçen Türkiye'de, Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün başlattığı hukukta, siyasette, ekonomide ve eğitimde başlattığı reformlarla Batılılaşma yönündeki ilk ciddi adımlar atılmaya başlanmıştır. Atatürk tarafından eğitim başta olmak üzere hayatın tüm alanlarını kapsayan reformların hepsi bir Türkiye Cumhuriyeti devletinde Avrupa kimliğinin kurulmasına katkıda bulunmuştur. Bear'e göre "Eğitim sosyologları, eğitimin amacının mevcut uygulamaları iyileştirmek olduğu durumda, eğitim faaliyetlerinin bağlam içinde görülmesi gerektiğini iddia ederler ve bağlamından koparılmış reformların başarısız olmaya mahkûm olacağını ya da yalnızca sınırlı başarı gösterebileceklerini savunurlar" (Bear,1985,s.28). Bu nedenle, Türkiye'de dil araştırmaları ve eğitim reformu eğitim politikalarıyla ilgili konuları anlamak için önemli bir arka plan sağlar. Osmanlı İmparatorluğunda yenilenme hareketlerinin başladığı ve Tanzimat ve Islahat Fermanlarının ilanıyla devam eden süreçten günümüze Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmeni yetiştirmeyi konu alan bu çalışma, günümüzdeki İngilizce öğretmenlerine daha önceden bu alanda yapılmış çalışmalar hakkında bilgi sunmayı ve öğretmenlerin bu bilgileri kendi öğretmenlik hayatlarında kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Türkiye'deki İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecini inceleyen bu çalışma, doküman analizi tekniğine kaynak sağlayan nitel bir araştırmadır. Başka bir ifadeyle, bu çalışmada analiz yöntemi olarak araştırma yapılan Türkiye'de İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme politikaları ve uygulamaları hakkında yazılmış materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189). Çalışmanın amaçlarına ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Milli Eğitim Kurulu ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan belgeler, 1939-2010 yılları arasında yapılmış Milli Eğitim Şuraları ve karar tutanaklarının incelenmesi için Tebliğler Dergisi, Resmi Gazete ve ayrıca 1963-2018 yılları arasında yapılmış 5 Yıllık Kalkınma Planları incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında incelenen belgelerden elde edilen bulgular, Türkiye'de devlet yetkililerinin uzun zamandır yabancı dil öğretimi konusunda da sürekli çalışmalar yaptığını göstermektedir. Çalışma kapsamında incelenen şuralar ve kalkınma planlarının içeriklerinde sadece İngilizce öğretimine veya İngilizce öğretmeni yetiştirmeye yönelik olarak maddeler olmadığı, bu konunun diğer maddelerin alt maddeleri olarak ele alındığı görülebilir. Alınan kararlar, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının iyileştirilmesinden daha çok mevcut olan öğretmen açığını bir an önce azaltmaya yönelik olarak alınmıştır. İngilizce öğretmenlerinin stajyerlik eğitimi süreçlerinin geliştirilmesine ve hâlihazırda çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin gelişen ve değişen dünyanın ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmelerine yardımcı olacak hizmet içi eğitimlerine daha fazla ağırlık verilmelidir. Avrupa Birliği üyeliğine çok yakın olan Türkiye, Osmanlı İmparatorluğu'ndan başlayarak yapılmış tüm çalışmaları inceleyerek geçmişte yapılan yanlışlardan ders almalı, bu kararları değerlendirmeli ve bu tarihi bilgiyi her alanda yeni politikalar oluşturmada yardımcı olarak kullanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye'de İngiliz Dili Eğitimi, İngilizce Öğretmenliği Eğitimi, Türkiye'de İngiliz Dili Öğretiminin Tarihi

Kaynakça

Akyüz, Y. (1989). Türk eğitim tarihi. AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları

Altunya, N. (2006). Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi orta öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü. (1926-1980) G.Ü. İletişim Fakültesi Basımevi

Ataünal, A. & Özalp, R. (1977). Türk Milli Eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı. Milli Eğitim Basımevi.

Basamaklı Kur Sistemi Yönergesi. Tebliğler Dergisi. 2272, 31 Ekim 1988. Basamaklı Kur Sistemi. Tebliğler Dergisi. 2297, 16 Ekim 1989.

Cha, Y. K., & Ham, S. H. (2008). Language education policy and management: the ımpact of English on the school curriculum. In The Handbook of Educational Linguistics (pp. 313-327).

Devlet Memurları Yabancı Diller Merkezi Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, 14764, 10 Ocak 1971.

Boyacıoğlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 651 – 657

Demircan, Ö. (1988). Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil. Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (2003). Yabancı dil öğretimi. Pegem Yayınları

Ergin, O. (1977). Türk maarif tarihi. Eser Kültür Yayınları.

Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: Expectations and needs of pre-service English language teachers. ELT Research Journal, 4/2:111-128.

İnceçay, G. (2011). A critical overview of language teacher education in Turkish education system: Procedia - social and behavioral sciences, 15, 186-190

MEB. 1. Milli Eğitim Şûrası

MEB. 2. Milli Eğitim Şûrası.

MEB. 3. Milli Eğitim Şûrası.

MEB. 4. Milli Eğitim Şûrası.

MEB.5. Milli Eğitim Şûrası.

MEB. 6. Milli Eğitim Şûrası.

MEB. 7. Millli Eğitim Şûrası.

MEB. 8. Milli Eğitim Şûrası

MEB. 9. Milli Eğitim Şûrası

MEB. 10. Milli Eğitim Şûrası

MEB. 11. Milli Eğitim Şûrası

MEB. 12. Milli Eğitim Şûrası

MEB. 13. Milli Eğitim Şûrası

MEB. 14. Milli Eğitim Şûrası.

MEB. 16. Milli Eğitim Şûrası.

MEB. 17. Milli Eğitim Şûrası.

MEB. 18. Milli Eğitim Şûrası.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, 28758, 07 Eylül 2013.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Bazı Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Resmî Okullar Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, 21580, 13 Mayıs 1993.

Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In G. Braine (Ed.), Teaching English to the world: History, curriculum, and practice (pp. 159-175). Lawrence Erlbaum Associates.

Küçükoğlu, B. (2012). The history of foreign language policies in Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70, 1090–1094

Monaghan, E. J., & Hartman, D. K. (2002). Integrating the elementary language arts: An historical perspective. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts, 3rd ed. (pp. 33). Routledge.

Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15(2011), 181–185.

Nunan, D (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. TESOL Quarterly, 37, (4), 589–613.

Ortaylı, İ. (2006). Son imparatorluk Osmanlı. Timaş Yayınları

Emine Ö. Evered: Empire and Education under the Ottomans: Politics, Reform, and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks. xx, 333 pp. London and New York

Yıldırım, A.& Simsek, H.(2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8th ed.). Seçkin Yayınevi

4-6 Yaş Arası Çocuklarda Görsel-İşitsel Araçlarla Fransızca Öğretimi

Sevinç Akdoğan Öztürk

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminden itibaren yabancı bir dil ile karşı karşıya kalmak, çocukların bilişsel gelişimini ve yaratıcılıklarına katkıda bulunmaktadır. Çocuk birçok beceri kazanabilecek şekilde doğar ve yabancı dil öğrenimine ne kadar erken başlarsa o kadar iyi öğrenmektedir. Alpar'ın da belirttiği gibi "yabancı dil öğrenmek için en uygun dönem, 4 ile 7 yaş arasındadır. Bu durum, çocuğun en geç anaokulunda yabancı dil ile tanışması gerektiği anlamına gelir" (2010, s.176). Garabédian (1996) çocuğun algısal yeteneklerinden yararlanabilmek için ikinci yabancı dil öğrenimine ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olduğunu ifade etmektedir. Küçük yaştaki çocukların beyni, farklı bir dille ve kültürle bütünleşmesine, taklit edip öğrenmesine olanak sağlamaktadır. "Beynin plastik yapısı bûluğ çağından önce esnek ve yumuşak olduğu için, 12 ve 13 yaş öncesinde bir dili çalışmaya başlamak dil edinimi için bir avantaj olmakta, özellikle bir yabancı dili öğrenmek için de büyük bir avantaj sağlamaktadır" (Demirezen, 2003, s.7-8). Ayrıca çocuklar, yetişkinler gibi yanlış yapma korkusu ve utanma gibi duygulara kapılmadan daha özgürce kendini yeni dilin akışına bırakmaktadırlar. Bu nedenle de öğrenmeye daha açık olurlar.

Okul öncesi çocuklar oyun çağında ve eğlenmeye odaklı olduklarından, yabancı dil öğretimini de eğlenceli hâle getirmek gerekmektedir. Yani öğrenme zahmetsizce keyif alarak gerçekleşmelidir. Bunun için de görsel-işitsel araçlardan faydalanılabilir çünkü birden fazla duyuya hitap ettikleri için öğrenmeyi kolaylaştırır ve keyifli hâle getirirler. Bu araştırmada özellikle çocuk şarkılarıyla dil öğretimi üzerine durulmuştur. Şarkılar öğrenimin dinamiğini arttırarak çocukların motive olmalarını sağlar. Modiri'ye göre "Müzik çocuklar için bir anlama aracıdır. Okul öncesi çocukların okuma-yazma bilmedikleri için en değerli bilgi edinme araçları kulaklarıdır" (2010, s.508). Özellikle tekerlemeler ve şarkılar, çocuğun dil, dikkat ve ritmik yönlerden kendini geliştirmesine yardımcı olur.

Bu araştırmada, 4-6 yaş grubu çocuklarda görsel-işitsel araçların dil öğretimindeki yansımaları ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. 4-6 yaş çocuklarda ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde görsel-işitsel araçlar nasıl uygulanabilir?
2. 4-6 yaş çocuklarda şarkı kullanımının ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlemiştir. Yin'e (2003) göre, durum çalışması güncel bir olguyu özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırların açıkça net bir şekilde görülmediği veya belli olmadığı durumlarda kendi gerçek yaşamı bağlamında inceleyen deneysel bir sorgulamadır (s.13-14). Durum çalışması, bir olgunun, bir konunun, bir kurumun veya bir grup insanın derinlemesine incelenmesi olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada, Fransızca öğretiminde görsel-işitsel araçların 4-6 yaş çocuklarda etkisi incelenmiştir.

Araştırma katılımcıları

Katılımcılar, okul öncesi eğitim alan 4-5 yaş ve 5-6 yaş olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. İki grupta toplamda 20 çocuk bulunmaktadır. 4-5 yaş grubu çocukları 2 senedir, 5-6 yaş grubu çocukları ise 3 senedir, haftada 2 gün toplamda 4 saat İngilizce dersi almaktadır. Her iki grup için Fransızca öğretimi Ekim ayında başlamıştır ve haftada 2 gün toplamda 2 saat ders işlenmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırma uygulama süreci, Ekim 2021 ile Şubat 2022 ayları arasında 5 ay boyunca sürmüştür. Uygulama aşaması ise Erzincan'da bulunan özel bir anaokulunda gerçekleşmiştir.

Veri analizi

Araştırmada veriler içerik analiz ile çözümlenmiştir. İçerik analiziyle veriler yakından incelenir ve bunları açıklayacak kavramlara ulaşılır. Kavramsallaştırılan verilerin düzenlenmesi ve temaların saptanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, araştırmanın verileri kodlanarak derinlemesine incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken yaşta yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel araçların, özellikle şarkıların eğitim sürecini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Oyun çağındaki çocuklar için, oturdukları yerden ders dinlemelek sıkıcı hale gelebilmektedir ve dikkatleri çabuk dağılabilmektedir. Yabancı dil öğretiminde çocuk şarkılarını görselleriyle birlikte kullanılması süreci eğlenceli ve öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesinde katkıda bulunmaktadır. Çocuklar sadece dinleyici konumunda değil şarkı söyleyen ve dans eden aktif katılımcılar olarak derste yer almaktadırlar. Gözlem sonucunda, şarkılar aracılığıyla çocukların çok kısa bir sürede kelime bilgilerinin geliştiği söylenebilir. "Müzik sayesinde çocuğun sesini doğal şekliyle kullanabilmesi, kelimeleri doğru telaffuz edebilmesi ve doğru vurgulayabilmesi, yeni sözcükler kazanması daha kolay olmaktadır" (Köse, 2012, s.35). Her ders başı çocukların şarkıları talep etmesi, onları sevdiklerini ve keyif aldıklarının göstergesidir. Sadece görsel işitsel-araçlarla çocuklar beş ay içinde, sayıları, meyveleri, hayvanları, vücudun bölümleri gibi farklı alanlardaki kelime bilgilerini geliştirdiler. Bunun yanı sıra "Merhaba", "nasılsın?", "iyiyim", "iyi değilim" gibi kalıp sözler de bulunmaktadır. Sonuç olarak, okul öncesi dönemde şarkı yoluyla yabancı dil öğretmenin olumlu yönlerinin olduğu söylenebilir. Modiri'ye göre, müzik ile öğretim, öğrencilerin bilgileri hafızalarına daha kolay kaydetmelerine yardımcı olur, klasik yöntemlere göre daha etkilidir ve verilmek istenilen bilgiler çocuklar tarafından daha iyi öğrenilir (2010, s.514). Dolayısıyla, erken yaş çocuklarda etkili bir yabancı dil öğrenimi gerçekleştirmek için şarkıların kullanılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi, Fransızca Öğretimi, Görsel-İşitsel Araçlar

Kaynakça

Alpar, M. (2010). La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie. *Synergies Turquie*, (3), 173-179.

Demirezen, M. (2003). Yabanci dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi, 118*, 5-15.

Garabédian, Michèle (1996). Apprendre les Langues Etrangères le plus Tôt Possible à l'Ecole Primaire: Pourquoi ? Pourquoi faire ? In: Les Langues à l'Ecole, un Apprentissage ? Actes du Colloque. Dijon: IUFM, 13 et 14 mars.

Köse, B. (2012). *Yabancı dil öğretiminde şarkının kullanımı*. (Yüksek Lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 505-516.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). Case study research. design and methods. (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

EFL Teachers' Experiences, Problems, and Suggestions for Blended Learning in Turkey

Esra Yatağanbaba — Ege Üniversitesi

Ayşegül Liman Kaban — Bahçeşehir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

In a global context, the use of blended learning in EFL classes has been investigated by many researchers. However, investigations that focus on Turkish EFL teachers are still very limited (Balcı, 2017; Koşar, 2016; Kırmızı & Yapıcı, 2019). Therefore, by involving EFL teachers who gave blended EFL courses, this study investigated the following research questions:

1. What are the teachers' experiences of online learning benefits in their blended EFL courses?

2. What problems do the teachers face in experiencing their blended EFL courses?

3. What suggestions do the teachers give to improve blended EFL courses?

Yöntem

This paper uses a qualitative method to investigate the role of blended learning in K-12 and higher education contexts and EFL teachers' attitudes toward it (Creswell, 2011). The major goal of this study was to learn more about the participants (EFL teachers) and capture their experiences and perceptions of the blended learning model, as well as their suggestions and problems on applying a blended learning model.

Online form was shared with the participants through social media (such as twitter, facebook, instagram, and whatsApp groups), including information about the study and the link to the Google form we used to collect data. The study group consists of EFL teachers in Turkey. In this research, EFL teachers who are experienced in blended learning in Turkey were chosen as participants. Online form was shared online through social media such as twitter, facebook, instagram, and whatsApp groups. The qualitative data were analysed by using content analysis techniques (Miles & Huberman, 1994). Patton (2002) stated that there is no formula that transforms data into findings, but in Social sciences there are many different approaches for qualitative data analysis. Coding was the first stage of the analysis which is defined by Strauss and Corbin (1998, p.3) as "the analytic process through which data are fractured, conceptualised, and integrated to form theory." In this stage, the interview records are transcribed. During this process themes were verified and confirmed by two independent researchers. Inter-coder reliability was calculated as 86 percent. Finally, the themes and codes were organised in order to describe the findings.

The first part of the survey comprised a consent form including information on the study's purpose, the researchers' contact information, confidentiality, and voluntary participation. Those who agreed to participate in the survey answered the questions anonymously. The second part included demographics. The third part and the final part consisted of the qualitative survey questions.

We analysed the qualitative data using inductive content analysis (Patton, 2015). We first worked on the coding scheme individually, and then discussed the similarities and differences (Patton, 2015), enhancing trustworthiness. We developed a codebook considering the related literature and our research questions and revised the codebook as we worked on the data analysis. We double-coded the qualitative data to discard unnecessary or overlapping codes and combine our final codes into themes (Creswell, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings revealed that there are significant differences in implementation and practitioners' perceptions of effectiveness of blended learning for EFL teachers in different contexts.It is hoped that these results add to the rapidly expanding field of blended teaching and learning in EFL contexts. However, this study is not immune to limitations. As it is limited to 125 EFL teachers, further research is required to reach more EFL teachers and involve EFL learners to gain richer insights into the implementation of blended learning in language teaching and learning. Also, more studies are needed to determine what type of blended learning models are used and what factors affect these choices.

Anahtar Kelimeler: Blended learning, blended teaching, EFL teachers, qualitative research

Kaynakça

Balcı, E. (2017). *Perceptions on blended learning: a study on student and instructor experiences in an English preparatory program* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Fourth edition).* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Kırmızı, Ö., & Yapıcı, K. (2019). Turkish EFL teachers' views on blended learning: A qualitative analysis. *Journal of Social Sciences and Humanities*, *3*(1), 31-41.

Koşar, G. (2016). A study of EFL instructors perceptions of blended learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *232*, 736-744.

Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed.)*. California: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods (3th ed.*). Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods (Fourth edition).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Functions of Teacher-Echoing in the EFL Class Delivered via Videoconferencing

Tuba Demirkol

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Language teachers' Classroom Interactional Competence (CIC) has been a popular research area in that what teachers say in the classroom represents both the content of education and medium of education. Though language teachers' CIC has sparked interest in studies conducted in face to face EFL settings, how it is influenced by online platforms is an under-researched area.

Yöntem

With an attempt to fill in this gap, in this study, CIC was observed in an EFL classroom taught at tertiary level via a videoconferencing application. The data of this study was gathered from an intensive but optional summer course designed for a group of university students. In order to analyse the functions of teacher echo in the data set, the researcher first transcribed 4 hours of video recordings and then identified teacher-echoes in the data set.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

One observation made via this study points at the pervasive occurrence of teacher echo in different classroom contexts. Though it was associated mainly with 'skills and systems mode' in Walsh's description of four-main classroom contexts (2003), our study points at a more prevalent employment of teacher echo by diffusing into other contexts as well, particularly into Material Mode and Managerial mode. Depending on the results of this study, teacher echo reveals a more comprehensive list of functions than the ones already attributed to it in the literature. In this study, teacher echo was observed in a date set elicited via videoconferencing tool, which appeared to be a variable expanding the function of teacher echoing.

Anahtar Kelimeler: Teacher echo, classroom interactional competence, EFL, videoconferencing

Kaynakça

Adger, C. T. (2001). Discourse in educational settings. In D. Schiffrin, D. Tannen & H.E. Hamilton (Eds.), The handbook of discourse analysis, (pp. 503-517). Oxford: Blackwell Publishers.

Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, *18*, 1-8.

Can Daşkın, N. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse, 6*(1), 33-56.

Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education, 28*(11), 1315-1346.

Duff, P. (2000). Repetition in foreign language classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction,* (pp. *109-138).* Routledge: New York.

Ekinci, M. (2020). Examining Teacher Echo in an EFL Classroom Based on Sett Framework: A Case Study. In B. Kırmızı, A. Alhrdan, B. Yapıcı & M. Ekinci (Eds.), Interdisciplinary Language and Literature Studies (pp. 322-329). Konya: Aybil Yayınları

Girgin, U., & Brandt, A. (2020). Creating space for learning through 'Mm hm' in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse, 11*(1), 61-79.

Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language teaching research, 6*(1), 3-23.

Walsh, S. (2003). Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation. *Language Awareness, 12*(2), 124-142.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. New York: Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. New York: Routledge.

Multicultural Education in Turkey : How to Achieve Unity in Diversity and How to Preserve Diversity in Unity ?

Merve Başkutlu

Kafkas Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

The issue of education of refugees has started to take an important place in education systems and education policies with the migration events experienced around the world in recent years. With the immigrations, cultural diversity increases in classrooms and schools and multicultural education environments are formed. While many countries implement multicultural education practices, many of them are experiencing the processes of discussion and looking for ways to implement it. In Turkey, multiculturalism issues have come to the fore in recent years. In this context, it may be important for policy makers and practitioners to know the multicultural self-efficacy perceptions of teachers, their attitudes towards refugees, the school climate where refugees are educated and the relationships between them. The aim of this study is to conduct a literature review on multiculturalism, multicultural education in Turkey and teacher competencies in multicultural education. In this study, first of all, the concept of multiculturalism will be defined and different perspectives on multiculturalism will be presented. A literature review on multicultural education in Turkey will be presented and finally, multicultural teacher competencies in Turkey will be discussed.

Yöntem

The aim of this study is to conduct a literature review on multiculturalism, multicultural education in Turkey and teacher competencies in multicultural education. In this study, first of all, the concept of multiculturalism will be defined and different perspectives on multiculturalism will be presented. A literature review on multicultural education in Turkey will be presented and finally, multicultural teacher competencies in Turkey will be discussed.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The aim of this research is to provide equal education and justice for every student, as well as to increase the satisfaction level of educators and families with the education of students. It is also an important goal to enable families to take an active role in educational activities. In addition to this, another aim is to train future teachers as qualified trainers. It is thought that this research will contribute in this context by bringing solutions to some educational or social problems of people living in different cultures in Turkey. Within the scope of the research, more comprehensive studies should be carried out by addressing the main issues carried out in the study.

Anahtar Kelimeler: Multiculturalism, Multicultural Education, Teachers' Competencies in Multicultural Education

Kaynakça

Banks, J, A., Coockson, P., Gay. G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J.

W., ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for

Teaching and Learning in a Multicultural Society. Washington: Center for

Multicultural Education, University of Washington.

.Başbay, A., Bektaş, Y. (2009).Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen

Yeterlikleri. Eğitim ve Bilim,34,s.30-43.

Bohn, A.P., Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement:
.YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty),2013,Cilt:X, Sayı:I,352-372,http://efdergi.yyu.edu.tr 368
Canatan, K.(2002). Hollanda'da Çokkültürlü Toplum Tartışmaları ve KarşıÇokkültürcü Söylemin Analizi. Avrupa Günlüğü, 2,s.317-332.
Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research). 2(6), s.80-97
Cırık,İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34, s.27-40
Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü. U.Ü.Fen-Edb Fak. Sosyal Bilimler Dergisi. 15, s.319-332
Çoban, S., Karaman, G.S., Doğan,T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Sayı:1, s.125-131
Demir,S., Başarır, F. (2013). Çokkültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. International Journal of Social Science. 6 (1), s.609-641
Demirçelik, E. (2012). Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez No: 323456
Diaz, C.F. (1994). "Dimensions of Multicultural Education: Implications for Higher Education". Phi Kappa Phi Journal, 74 (1), s. 9-13. 18 Temmuz 2012 tarihinde ERIC veri tabanından edinilmiştir.
Duun, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. Educational Leadership,54(7), s.74-77.
Ergil, D. (1995b). Çokkültürlülük ve Çok Dillilik. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi.50 (3), s.159-165
Erkal, M. (2005). Küreselleşme Etniklik Çokkültürlülük, İstanbul: Derin Yayınları.
Esen, H. (2009).An Analysis of Public Primary School Teachers' Dealing with Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey. Yüksek Lisans Tezi. Tez No:257102 www.tez.yok.gov.tr
Fay, B.(2001). Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi: Çokkültürlü Bir Yaklaşım. (Çev: İsmail Türkmen) . İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
.Gezi, K. (1981). Issues in Multicultural Education. ERO: Educaitonal Research Quarterly, 6, s.1-14.
Gutmann, A.(2010). Çokkültürcülük: Tanınma Politikası.(Hazırlayan: Amy Gutmann). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Hidalgo, F., Châvez Châvez, R., Ve Ramage, J. (1996). Multicultural Education:

Kaya, İ.(2007). Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi ,9, s. 44-55

Kymlicka,W.(1998). Çokkültürlü Yurttaşlık:Azınlık Haklarının Liberal Teorisi. (Çev: Abdullah Yılmaz). İstanbul.Ayrıntı Yayınları.

.Nohl,A.(2009). Kültürler arası Pedagoji. (Çev: R. Nazlı Somel). İstanbul. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. Journal of İstanbul Kültür University. /1 , s.75-87

Tutkun, Ö.F., Aksoyalp,Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 24 , s.361-370

Ünal,I.(2004).Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı - Çokdilli, çokkültürlü Toplumlarda Eğitim. Komisyon Raporu, s. 144-148

Ünlü, İ., Örten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2013): s.287-302

Vatandaş, C. (2002). Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çokkültürlülük. İstanbul. Değişim Yayınları.

Yakışır, A.N. (2009). Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük. Yüksek Lisans Tezi Tez no: 09203018

The Sources of Challenges EFL Teachers face in Teaching Vocabulary and Their Awareness of the Learning Strategies their students use while Learning Vocabulary in Prep Classes in Turkish Context

Günay Güreş

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Learning a language can be fun, but it can also be very challenging and difficult. In fact, learning your mother tongue as well as another language can take up to lifetime. Imagine how many years a person has to spend learning his or her mother tongue. Even for an adult person, there is still a high possibility that one might come across some new words that he or she has never seen before in daily tasks or life situations. Considering language learning in an educational environment, vocabulary knowledge has the same significance with daily language. As if confirming this, Ghazal (2007) states that there is vocabulary in the centre of language which is significant for language learners. With that being said, the four basic language skills namely reading, writing, speaking and listening are also based upon the student's vocabulary knowledge. "If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh" says Harmer (2007). Therefore vocabulary is a very important consideration for English teachers when choosing textbooks and preparing for their classes. As Nation stated (1990) for pedagogical purposes, it is important to make sure that the learner's vocabulary knowledge is sufficient enough for their general or specific needs. To satisfy these needs, one should learn some strategies to build his/her vocabulary knowledge. Is it possible for a person to learn strategies on his/her own? Or is it necessary to receive some support? In order to find the answers to these questions and to meet the deficit in this field, it is essential to know whether EFL instructors are aware of vocabulary learning strategies or not and what challenges they face while teaching vocabulary.

Yöntem

The current study was conducted with a group of instructors working at Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages in Turkey. The study aimed to find out what vocabulary teaching techniques EFL instructors use in prep classes. The study also aimed to find out EFL instructors' opinions about their students' vocabulary learning strategies. In order to shed light on the difficulties EFL teachers face and find some solutions and create awareness about the situation, a semi-structured interview was carried out in the study.

In this sense, the method applied in the present study is 'interview' which is semi-structured. The researcher was not able to observe the whole process of participants' vocabulary teaching strategies and their awareness of their students' vocabulary learning strategies, so that is one of the reasons why semi-structured interview was conducted because of being appropriate for the case when the participants cannot be observed (Creswell, 2014). Semi-structured interview is a very common method in phenomenology which aims to find out the meaning of the participants' experiences. (Sart, 2015). That is the main reason why the semi-structured interview was chosen. In this study, the phenomenon is instructors' vocabulary teaching strategies and their opinions about their students' vocabulary learning strategies. In phenomenology we try to understand the phenomena via our conscious experiences. The aims in phenomenological study are to understand realities from subjective perspectives and to understand the underlying meanings of these experiences (Bhattacherjee, 2012). One of the research techniques in phenomenology is semi-structured interview which was used in the present study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In terms of the instructors' knowledge of vocabulary teaching strategies, it can be said that most of the instructors use vocabulary teaching strategies in their classroom but some of them do not know if it is a strategy or not. They use those strategies because they were taught vocabulary in that way when they were learning English. On the other hand most of

the instructors use the strategies or techniques in the course books they use, without questioning, because it is an easy way to follow a schedule which is organized by the experts in advance. Some instructors complain about being in a rush to keep up with the program. In prep classes at Aydın Adnan Menderes University, as in most of the school of foreign languages in Turkey, they have a strict weekly program which all the classes should follow. Because of this fact, instructors do not have time to do some extra teaching activities. Another issue is that a few instructors admit they do not have the adequate qualifications about vocabulary teaching strategies and want to have some in-service training voluntarily. On the other hand one of the instructors thinks that vocabulary teaching/learning strategies are of no use.

Anahtar Kelimeler: Vocabulary Learning Strategies, Vocabulary Teaching Strategies, Instructors' Awareness

Kaynakça

Bhattacherjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices.* U.S.A: Scholar Commons, University of South Florida.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. U.S.A: SAGE Publications.

Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas ROYAL, 1*(2), 84-91. Retrieved from: www.novitasroyal.org/Ghazal.pdf

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. England: Pearson Education Limited.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.

Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. (1st ed., pp. 70-81). Ankara: Anı Yayıncılık.

İkinci/Yabancı Dilde Okuma Testinin Web Tabanlı ve Kâğıt Tabanlı Versiyonlarının Eşdeğerliliği

Merve Selcuk
Altınbaş Üniversitesi

Tarık Uçar
Altınbaş Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilgisayarlar, test verilerinin analizi, maddelerin depolanması ve test sonuçlarının raporlanması gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda aktif olarak kullanılmaktadır (Chapelle ve Douglas, 2007). Bilgisayar desteğiyle testlerin kolay ve hızlı dağıtılması, puanlamaların ve geri bildirimlerin anında gerçekleşmesi, madde havuzlarının sağladığı imkânlar, öğrencilerin performanslarını izleme kolaylığı, zaman ve mekân esnekliği (Burstein vd., 1996; Chapelle ve Voss, 2008; Jamieson, 2005; Noijons, 1994) gibi çeşitli nedenler bilgisayar destekli dil testlerini cazip hâle getirmektedir. Diğer taraftan bilgisayar destekli dil testlerinin sunduğu avantajlar pratiklik sağlayacağı gibi pedagojik olarak çeşitli olumsuz sonuçlara sebep olabilir (Noijons, 1994). Teknoloji, Douglas'ın (2000) ifade ettiği gibi dil testlerine hizmet etmeli, onları yönlendirmemelidir. Neredeyse yirmi yıldan fazla bir zaman öncesinden gelen bu uyarılar günümüzdeki tüm teknolojik gelişmelere rağmen hâlâ güncelliğini ve önemini korumaktadır.

Günümüzde, gençlerin dijital yerli (Prensky, 2001) olduğu bu yüzden de bilgisayarları yeterli düzeyde kullanabildikleri düşüncesi hâkimdir. Fakat dünyanın tüm bölgelerindeki gençlerin dijital yerli olup olmadığı sorgulanmalıdır. Ayrıca günümüzde gençler bilgisayarlardan daha çok akıllı telefon kullanmaktadır (We Are Social, 2021). Akıllı telefon kullanma becerisiyle, bilgisayar kullanma becerileri aynı değildir ve gençlerin yeterli düzeyde bilgisayar kullanabildiği yanılgısına kapılmamak gerekir. Bu yüzden testleri Web tabanına aktardığımızda, Web arayüzü (Fulcher, 2003), bilgisayar kullanımına aşinalık (Kirsch vd., 1998), bilgisayarda yazmaya yatkınlık (Russell ve Haney 1997), bilgisayarda yazma hızı (Roover, 2001), bilgisayardaki test format ve madde türlerine aşinalık (Fulcher, 1999) gibi durumlar yapıdan bağımsız varyanslar ortaya çıkarabilir.

Kâğıt tabanlı testlerin Web tabanına aktarılması olağan bir iş olarak görülse de bu süreç çeşitli analizlere tabii tutulmalı ve testin her iki versiyonu arasındaki korelasyonun yüksek olması gerekmektedir (Fulcher, 1999). Bilgisayar Tabanlı Testler ve Yorumlamalar için Kılavuz İlkeler'de (Guidelines for Computer Based Tests and Interpretations) açıkça ifade edildiği gibi test geliştiricileri, bir testin kâğıt tabanlı ve bilgisayar tabanlı versiyonlarının eşdeğer olduğunu göstermelidir. Testin iki formu, test katılımcıların yaklaşık olarak aynı şekilde sıralamalı ve iki formun ortalamaları ve standart sapmaları yaklaşık olarak aynı olmalıdır (American Psychological Association, 1986). Teste girenlerin test formatları arasında seçim yapmaları gerektiğinde, teste girenler test tabanından ötürü avantajlı ya da dezavantajlı olmamalıdır (Coniam, 2006).

Yöntem

Bu çalışma, bir yabancı dilde okuma testinin Web tabanına aktarım çalışması dolayısıyla Web tabanından kaynaklı oluşabilecek alakasız yapı varyanslarını tespit etme çalışmasıdır. Bundan dolayı bu çalışmada karma yönteme başvurulacak ve araştırma karma yöntem desenlerinden üçgenleme (triangulation) desenine göre şekillenecektir. Böylelikle çalışma nitel ve nicel verilerle desteklenmiş olacaktır (Creswell 2002; Johnson ve Turner, 2003; Noble ve Heale, 2019).

Araştırma Soruları

Bu çalışma çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İkinci/yabancı dilde okuma testinin Web tabanlı (WT) ve kâğıt tabanlı (KT) versiyonları arasında anlamlı birki korelasyon nedirvar mıdır?
2. WT ve KT formların KR-21 güvenirlik katsayıları güvenilirliği nedir arasında önemli bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin Sınava giren katılımcıların sınavın WT ve KT versiyonlara yönelik algılarında bir fark var mıdır?

Katılımcılar

Çalışmadaki katılımcılar aşağıda sunulmuştur.

- Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen B2 düzeyi 60 üniversite öğrencisinden oluşan karma grup
- Web tabanlı ve kâğıt tabanlı testler sırasında gözetmenlik yapacak 6 öğretim görevlisi

Prosedür

Testin KT ve WT versiyonlarının nasıl uygulanacağı bu bölümde anlatılmaktadır.

Öğrenci grubu testin önce KT versiyonuna iki haftanın sonuna doğru da WT versiyonuna alınacaktır.

Testin KT versiyonuna en fazla yirmi kişinin olacağı şekilde üç farklı sınıfta gerçekleşecek ve her sınıfta iki gözetmen bulunacaktır.

Testin WT versiyonu en fazla yirmi kişinin olacağı şekilde üç farklı bilgisayar laboratuvarında gerçekleşecek ve her bilgisayar laboratuvarında iki gözetmen bulunacaktır. Bilgisayar kaynaklı herhangi bir sorun çıkma ihtimaline karşı laboratuvarlarda yedek bilgisayarlar olacak ve okulun bilgi işlem departmanıyla da iletişim hâlinde olunacaktır.

Testin hem KT ve hem de WT versiyonlarında da öğrencilere 60 dk. süre tanınacak ve ek süre verilmeyecektir.

Testlerin amacı öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarabilmek olduğundan, Web tabanlı uygulamada öğrencilere sorular arasında geri dönme veya soruları atlayabilme imkânı sunulacaktır.

Araçlar

Çalışma kapsamında kullanılacak araçlar şunlardır:

- Araştırmacı Selçuk tarafından Bachaman ve Palmer'in (1996) İletişimsel Dil Yeteneği Modeli ve okuma alt yeteneklerine (Selçuk, 2020) göre hazırlanmış 4 okuma pasajından ve 30 çoktan seçmeli sorudan oluşan İngilizce okuma testinin kâğıt tabanlı versiyonu
- Aynı okuma testinin Web tabanlı versiyonu
- Gözetmenler için raporlama cetveli
- Gözetmenler ve öğrencilerle yapılacak yarı yapılandırılışmış görüşme formları

Analiz

Birinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için korelasyon analizi yapılacaktır.

İkinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için versiyonlarının Cronbach's alpha, standart sapma ve ortalamalarına bakılacaktır.

Üçüncü araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için ANCOVA analizi gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci araştırma sorusunun beklenen sonucu; testin iki versiyonu arasında yüksek korelasyon beklenmektedir.

İkinci araştırma sorusunun beklenen sonucu; testin iki versiyonun da Cronbach's alpha sayısının yüksek olmasını beklenmektedir.

Coniam (2006) ve Fulcher (1999) çalışmalarının bulgularına paralel olarak bu çalışmada da testin iki versiyonun da yeterince güvenilir ve iki formun birbiriyle ilişkili olacağı beklenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin testin versiyonlarından aldıkları puanların birbirine yakın olmakla birlikte farklılıklar göstereceği düşünülmektedir. Bu durumun öğrencilerin sıralamasını etkilemeyecek düzeyde olması beklenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerden testin Web ya da kâğıt tabanlı versiyonuna girdiklerinde herhangi bir avantaj ya da dezavantaj yaşamayacağı düşünülmektedir.

Taylar vd., (1999) TOEFL sınavının bilgisayar ve kağıt tabanlı versiyonlarının eşdeğerliliğini karşılaştırdıkları çalışmalarında bilgisayar aşinalığın stresi arttırdığını bildirmişlerdir. Bahsi geçen çalışma 1999 yılında gerçekleştirilmiş olsa da bu çalışmanın katılımcılarının çok farklı ülke ve sosyo-ekonomik şartlardan gelmektedir. Dolayısıyla Taylar vd., (1999) çalışmasına paralel olarak bu çalışmada da öğrencilerin çok farklı ülke ve sosyo-ekonomik şartlardan geldiği göz

önünde bulundurulduğunda Web tabanlı versiyona karşı nispeten önyargılı ya da gerginlik yaratacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte kâğıt tabanlı versiyonda da optik kullanılması bazı öğrencilerde gerginlik yaratabilir.

Anahtar Kelimeler: Web tabanlı test, bilgisayar destekli dil testi, güvenilirlik

Kaynakça

American Psychological Association (APA) (1986) Guidelines for computer based tests and interpretations. Washington, DC: American Psychological Association.

Bejar, I. I. and H. I. Braun. 1994. On the synergy between assessment and instruction: Early lessons from computer-based simulations. MachineMediated Learning. 4.1.5-25.

Burstein, J., Frase, L. T., Ginther, A., & Grant, L. (1996). Technologies for language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, *16*, 240-260.

Chapelle, C. A., & Douglas, D. (2007). *Assessing language through computer technology*. Cambridge University Press.

Chapelle, C. A., & Voss, E. (2008). Utilizing technology in language assessment. *Encyclopedia of language and education*, *7*, 123-134.

Coniam, D. (2006). Evaluating computer-based and paper-based versions of an English-language listening test. *ReCALL*, *18*(2), 193-211.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge university press.

Fulcher, G. (1999). Computerizing an English language placement test.

Fulcher, G. (2003). Interface design in computer-based language testing. Language Testing, 20(4), 384–408.

Jamieson, J. (2005). Trends in computer-based second language assessment. Annual Review of Applied Linguistics, 25, 228–42.

Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 297-319.

Kirsch, I., Jamieson, J., Taylor, C., & Eignor, D. (1998). Computer familiarity among TOEFL examinees. *ETS Research Report Series*, *1998*(1), i-23.

Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence-Based Nursing*, *22*(3), 67-68.

Noijons, J. (1994). Testing computer assisted language testing: Towards a checklist for CALT. *Calico Journal*, 37-58.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, 9(5), 1–6.

Russell, M., & Haney, W. (1997). Testing writing on computers: An experiment comparing student performance on tests conducted via computer and via paper-and-pencil. *Education policy analysis archives*, *5*(3), 1-19.

Suvorov, R., & Hegelheimer, V. (2013). Computer-assisted language testing. *The companion to language assessment*, *2*, 594-613.

Taylor, C., Kirsch, I., Eignor, D., & Jamieson, J. (1999). Examining the relationship between computer familiarity and performance on computer-based language tasks. Language Learning, 49(2), 219–274.

We Are Social. (2022). Digital 2021: the latest insights into the 'state of digital'

A Longitudinal Study of Language Learning Strategy by Prep Year EFL Students

Dılek Ates — Aydın Adnan Menderes Ü.

Demet Yaylı — Pau

ÖZET

Problem Durumu

As English has a central role in our lives, it is compulsory for people to learn English to have a business relationship with other countries. Therefore, language learning and teaching has gained a lot of attention. When looked at the research in ESL and EFL, some observations about some language learners acquiring or learning the language better and faster than others have been made; (Brown, 2007; Cohen, 2011; Dörnyei, 2005; O'Malley et al, 1985, 1990; Oxford, 2011, 2016; Wenden, 1991; Wong & Nunan, 2011). Rubin (1975) suggests that, if it were possible to have a further and a detailed knowledge about the things that the successful learners applied, it would also be possible to increase less successful learners' success in language learning by teaching them the strategies that are used by successful ones.

In line with this thinking, within the context of learning a foreign language, the studies focusing on learning strategies have been at the center of attraction (Brown, 2007; Cesur, 2008; Cohen, 2011; Çetinkaya, 2017; Demirel, 2012; Oxford, 2011; Shi, 2017). This research will also add to the existing literature of language learning strategies (LLS) by advancing our understanding of which LLS are preferred by learners who were given a one-year English education (prep education) at two state universities. We also aimed to find out whether strategy uses were directly related to being successful in language learning. Another aim was discovering what strategies these students mostly preferred and whether there were any changes in their strategy choices at the end of the learning program. Based on the results, the study is expected to contribute to language teaching and learning in Turkey. The following research questions were addressed in this present study:

1) What language learning strategies (LLS) do the students of English at the Preparatory School of Adnan Menderes University and Pamukkale University state that they make use of at the beginning of the program?

2) What LLS do the students of English at the Preparatory School of Adnan Menderes University and Pamukkale University state that they make use of at the end of the program?

3) What are the possible effects of prep year education on differences upon the students' initial and final uses of the LLS?

4) Is there a difference between the students' use of LLS and their proficiency levels?

5) What additional insights about the use of LLS in four skills of English and their sub-skills can be gained from students' own statements?

Yöntem

This study was carried out in two stages: In the first stage, the Turkish translation of Strategy Inventory for Language Learning (SILL) of Oxford (1990) which was adapted into Turkish educational contexts by Cesur and Fer (2007) was used as the main instrument for the investigation of the possible relationship among proficiency levels, language learning strategies and prep year education. The Inventory (Oxford, 1990) used in this study consists of 50 items under six subscales. The same questionnaire was conducted both at the beginning of the fall semester and at the end of the spring semester. In addition to the Inventory, with six students at different levels from each university, interviews were carried out to better understand quantitative data collected both at the beginning of the fall semester and at the end of the spring semester. Therefore, the study did not depend on a synchronic one-time collection of participants' LLS preferences, but it had a diachronic nature as the participants' initial and final preferences were collected both quantitatively and qualitatively within a longitudinal study design. The quantitative data were analyzed by using descriptive statistics with the SPSS, and the qualitative data were analyzed through pattern coding for recurrent themes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the study revealed that before starting the prep programs students preferred cognitive and metacognitive studies most, and the least preferred strategies were affective and social strategies.

At the end of the term, the LLS use of students at both universities ranked as cognitive, metacognitive, memory and compensation strategies. Also, based on the mean scores it can be concluded that learners used LLS more frequently at the end of the education year.

Any significant statistical differences among learners' preferences after the prep year education were also searched, and according to the results prep year education can have a positive effect upon learners' use of strategies.

In the study, the results revealed that there was a statistically meaningful relationship between LLS use and proficiency levels, which means that more proficient learners preferred more frequent use of language learning strategies (LLS) both at the beginning of the prep class and at the end of the prep class year.

Lastly, interviews were conducted, and the results were consistent with the results of questionnaire, which means that learners mostly preferred cognitive and metacognitive skills and least preferred LLS was compensation skills.Also, more proficient learners preferred more frequent use of LLS.

Anahtar Kelimeler: : Language learning, language learning strategy use, preparatory education, university students

Kaynakça

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.* (3rd ed.) White Plains, NY: Longman.

Cesur, O. M., & Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 49-74.

Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Harlow, UK: Longman/Pearson Education.

Çetinkaya, G. (2017). *The relationship among language learning strategies, motivation, and academic achievement of university preparatory school students.* Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu.

Demirel, M. (2012). Language learning strategies of undergraduate students. *Hacettepe University Journal of Education, 43,* 141-153.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Rocco, R. & Küpper, L. (1985a). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly, 19,* 557-584.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* UK: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies.* Harlow: Longman.

Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York, NY: Routledge.

Rubin, J. (1975). What "the good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly,* 9(1), 41-51.

Shi, Hong. (2017). Learning strategies and classification in education. *Institute for Learning Styles Journal, 1,* 24-36.

Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System, 39,* 144–163. doi: 10.1016/j.system.2011.05.004

An Examination of EFL Learners' Speaking Anxiety: The Case in a Turkish Non-profit University

Kırsaç Elif

Altınbaş Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

The study aims to find out the reasons of preparatory program students' foreign language speaking anxiety and their perception towards speaking tasks and exams. The study will be conducted with an international group of 300 B1 level students in a non-profit university in Istanbul, Turkey. The study also aims to find out the effects of in-class speaking activities' effect on students' FLSA level.

Yöntem

Three data collectgion tools will be used to collect the necessary data. To assess students' level of speaking anxiety, a FLSA scale will be conducted at the beginning and end of the study. To examine if their speaking performance increased in accordance with the speaking anxiety level, a pre and post speaking task will be given. Finally, to get an insight of students' perception towards speaking activities, semi-structured interviews will be conducted.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The anticipated result of the study is to obtain a decrease in students' foreign language speaking anxiety level. Another expected implication of the study is a change in students' post-speaking test results. It is expected that there will be an increase in students' foreign language speaking performance. Finally, the student interviews will be conducted after each task which is three speaking tasks and three in-class presentations. The results will reveal how students' react to each task and what is their perception. To support the findings coming from students, semi-structured interviews will be conducted with their advisor teachers. The results coming from the teachers are expected to match students' statements.

Anahtar Kelimeler: FLA, Speaking Anxiety, EFL

Kaynakça

Daly, A, Chamberlain, S & Spalding, S. (2011). Test anxiety, heart rate and performance in A-level French speaking mock exams: an exploratory study, Educational Research, 53:3, 321-330.

Elaldı, Ş. **(**2016**)**. Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. Academic Journals, Vol. 11(6), pp. 219-228, 23 March, 2016

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70,* 125-132.

Horwitz, E.K. (2010). Foreign and second language anxiety, University of Texas at Austin, USA, Lang. Teach., 43:2, 154–167 _c Cambridge University Press 2010, doi:10.1017/S026144480999036X

Nakatani, Y. (2010). Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures. The Modern Language Journal.

Oztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies, 10*(1), 1-17.

Tulgar, A.T. (2018). Speaking Anxiety of Foreign Learners of Turkish in Target Context. International Online Journal

Halk Eğitim Kurslarına Katılan Suriyeli Kadınların Eğitim Sürecine Dair Beklenti Ve Deneyimleri

Duygu Kahya Hızarcı MEB

Birgül Ulutaş MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de göç konusu her zaman gündemde olan sorunlardan biri olmuştur. 2011 Mart ayından itibaren kitlesel olarak Türkiye'ye göç eden Suriyeli sığınmacılar içinde kadın sığınmacılar dezavantajlı durumda olmaları nedeniyle göçten en çok etkilenen kesimleri oluşturmaktadırlar. Kadın sığınmacıların bambaşka bir yaşam ve kültüre uyum sağlamak zorunda olmaları anlamına gelen göç olgusunun olumsuz etkilerinden kendilerini kurtarmalarının önemli bir ayağını eğitim oluşturmaktadır.

Eğitimin sosyal hayata geçiş ve düzene uyum sağlamadaki rolünü etkin şekilde gerçekleştirebilmesi zorunlu eğitim çağına çıkmış yetişkinlerinde eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Yaygın eğitim ve mesleki eğitim yoluyla sığınmacıların sosyal entegrasyonu için çalışmalar yapılmakta; eğitim programında bulunan çok kültürlü ve kapsayıcı nitelikteki uygulamaların artırılması için çalışmalarla birlikte göçmen bütünleşmesine yönelik düzenlemeler ve projeler yapılmaktadır.

Yaygın eğitim hizmetlerinin önemli bir ayağını oluşturan Halk Eğitim Merkezleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri vasıtasıyla Suriyeli sığınmacılara ihtiyaç duyulan eğitimler verilmektedir. Suriyeli sığınmacıların hayata uyum sağlaması ve kendi ayakları üzerinde durabilmeleri ve iş bulabilmeleri için öncelikle Türkçe dil edinimi gerekmektedir (Tunç, 2015, s. 60). Bunun için sığınmacıların Türkçe dil kurslarına katılımı zorunlu süreç olarak sayılmış ve Halk Eğitim Merkezlerinde yabancılar için A1 ve A2 seviye Türkçe dil kursu eğitimi almaları zorunlu olmuştur (MEB, 2021a). Bu şekilde bireylerin kendini ifade etmesi ve dil yeterliliği kazanması öncelik haline gelmiştir (Tunç, 2015, s. 60). Sığınmacılar, bu dil kurslarında başarılı olmaları durumunda yetişkinlerin yararlandığı her türlü eğitimden ve Halk Eğitim Merkezlerinde verilen ücretsiz kurslardan faydalanılabilmektedir (Tamer, 2020, s. 99).

Halk Eğitimi Merkezleri bünyesindeki yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında 2014-2020 yılları arasında düzenlenen çeşitli kurslardan 1 323 848 Suriyeli sığınmacı yararlanmış; eğitim alan kursiyerlerin %60,5'ini Suriyeli kadın sığınmacılar oluşturmuştur (MEB,2021f). Suriyeli kadın sığınmacıların yaygın eğitim taleplerinin erkeklere oranla fazla olmasında sosyal uyum konusunda daha çok zorlanmış olmaları; yalnız kalma, dışlanmışlık, ayrımcılık ve ötekileştirmeye maruz kalmaları ve hayatlarını tekrar kurmaya çalışmalarının önemli bir etkisi bulunmaktadır (Küçükşen, 2017, s. 2409). Suriye'de savaş öncesindeki yaşamlarında da toplumsal alanda cinsiyete dayalı baskı altında bulunan bu kadınların göç ettikten sonra değişen düzenleri, yaşadıkları ruhsal durumlar, hissettikleri çöküntü ve mutsuzluk hissi ile baş etme çabaları, öte yandan dışlanmışlık ve yalnız kalmışlık duygusunu yenebilmeleri, aldıkları eğitimle de ilişkilidir (Harunoğulları, 2021, s. 358). Suriyeli kadınların öncelikle zorunlu dil edinimi ile ilgili kursları tamamlanması ardından yaygın eğitim hizmetlerinden faydalanıp diğer kurslara da katılmaları kadınların kendi içinde yaşadığı dönüşüm ve değişim için eğitimin gerekliliğini göstermektedir (Barın, 2015, s. 39). İstenmeyen gebeliklerle başa çıkabilmek için verilen aile planlaması eğitimleri, hijyen eğitimleri, ailenin korunması ve kadına şiddetin önlenmesi için gerekli eğitimler gibi yaygın eğitim hizmetleri, kadınların toplumdaki yerlerini kavramaları, kendilerine değer vermeyi öğrenmeleri ve normalleşme adımları için önem arz etmektedir (Barın, 2015, s. 50). Kadınların yaygın eğitim faaliyetlerinden yararlanmaları, göç ettikten sonra özerklik duygusu edinmelerini, iş yaşamına geçişlerinin önünün açılmasını, yeni hayata ayak uydurmalarını sağlayacaktır (Barın, 2015, s. 48). Suriyeli kadınlar Türkiye'de kalmaya alıştıkça katıldığı eğitimler de artmakta, eğitimleri arttıkça toplumsal uyumları daha kolaylaşmakta ve iyileşmektedir (Duman, 2019, s. 364). Bu çerçevede halk eğitim kurslarına katılan Suriyeli sığınmacı kadınların eğitim sürecine dair beklentilerini, yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimleri öğrenmek, yeni açılabilecek kursların geliştirilmesine yönelik gereksinimleri ve önerilerini ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Halk eğitim kurslarına katılan Suriyeli kadınların eğitim sürecine dair beklenti ve deneyimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada araştırmanın doğasını en doğru şekilde yansıtacağı düşünülen nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" kullanılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmada, Suriyeli kadınların görüşlerinden yola çıkarak halk eğitim kurslarındaki eğitim süreci ile ilgili beklentilerin ve deneyimlerin derinlemesine incelenerek olguların olayların bu bağlamda açıklanmasına karşılıklı iletişimin ve etkileşimin incelenmesine olanak sağlaması ve sonuçların bütüncül olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Çalışma grubunu, Zonguldak Merkez Fatih Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü'nde açılmış farklı kurslara katılan Suriyeli kadınlar oluşturmuştur. Zonguldak Merkez Fatih Halk Eğitimi Merkezi, araştırmacının kolay erişebileceği bir yerde

bulunması nedeniyle tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmanın yanında verilerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 113).Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli kadınların seçiminde iletişim sorunu olmaması amacıyla Türkçe dilini bilen, kendini ifade edebilecek kişiler tercih edilmiştir. Görüşmelere veri doyumuna ulaşana kadar devam edilmiştir. Görüşme yapacağımız katılımcıların kimlik bilgileri saklı tutularak ‘’K1, K2, K3…..” gibi kodlar verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde hazırlanan literatür taraması sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Veri toplamak için oluşturulan çalışma grubunda öncelikle on kişiye ulaşılmış daha sonra iki kişi kendi isteğiyle araştırmadan ayrılmak istemiştir. Sekiz kişiyle devam eden görüşmelerden üç kişi ile görüşmeler yüz-yüze yapılmış olup; veri toplama sürecinin covid 19 salgını dönemine denk gelmiş olması ve bu nedenle de salgından etkilenme kaygılarının yüksek olması nedeniyle beş kişiyle kendi istekleri üzerine telefon ile görüşmeler yapılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Görüşmeler bireysel olup, yapılan çalışmanın muhtevası görüşmecilere belirtilerek, görüşmelerin kişilerin belirlediği gün ve saatte yapılmasına özen gösterilmiştir. Araştırma için gerekli yasal izinlerin alındığı ve kişisel bilgilerin kullanılmayacağı; elde edilen verilerin yalnızca araştırma için kullanılacağı hakkında çalışma grubu bilgilendirilmiştir. Katılımcıların onayı alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olan görüşme formuyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşme sırasında elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış, birebir yazılmış ve metin haline dönüştürülüp kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi yapılırken görüşme verilerinin kopyaları sürekli gözden geçirilerek en küçük ayrıntının gözden kaçırılmamasına özen gösterilmiştir. Oluşturulan ilk temalar, ham görüşme verileri ve kodlarla karşılaştırılarak tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Ses kayıt verilerinin depolanarak, gelecek çalışmalarda veri seti olarak saklanması, ihtiyaç halinde tekrar kontrol ve denetleme imkânı sağlaması planlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Suriyeli kadınların halk eğitim kurslarına yönelten etkenlerin başında yeni yaşama uyum sağlama isteği olduğu görülmüştür. Halk eğitim kurslarının uyum sürecine ne tür bir katkısı olduğu sorusuna verilen cevaplar ışığında karşılıklı iletişimin artmasıyla ayrımcılık ve dışlanmışlık olgusunun zamanla azaldığı anlaşılmaktadır. Karşılıklı olumlu iletişim ve etkileşim kurmak tek taraflı bir çaba ile oluşmamaktadır. Halk eğitim kurslarındaki deneyimlerin paylaşıldığı sorulara verilen yanıtlarda iletişimin olmadığı veya eksik olduğu durumlarda ön yargının devreye girdiği ve kursiyerler arasında daha büyük uçurumların olmasına neden olduğu görülmüştür. Çünkü kurs içinde yaşanabilecek herhangi bir ayrımcılık ve dışlanma oluştuğunda Suriyeli sığınmacıların kursu bıraktıkları ve devam etmedikleri gözlenmiştir. Tüm bu süreçlerde öğretmenlerin gösterdiği tutum ve önyargısız hareket etmesi sınıfta yaşanabilecek olası bir çatışma sürecinin oluşmaması açısından önemli olduğu görülmüştür. Toplumsal uyumun gerçekleştiği süreç dahilinde için ev sahibi toplumun da bir arada yaşamayı benimseme ve toplumsal kabul noktasında üzerine düşen sorumlulukları vardır. Ayrıca Suriyeli kadınların halk eğitim merkezlerinde kendilerine faydalı olabilecek farklı kursların da açılmasına dair istekleri bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli kadınlar, halk eğitim, yetişkin eğitimi, deneyimler

Kaynakça

Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı [AFAD]. (2017). *Suriye Raporları*. Ekim 20, 2021 tarihinde https://www.afad.gov.tr/suriyeraporlari/Turkiye_deki_Suriyelilerin_Demografik_Gorunumu_Yasam_Kosullari_ve_Gelecek_Beklentilerine_Yonelik Saha_Arastirmasi.pdf adresinden alınmıştır.

Altınışık, Ç., & Yıldırım, M.Ş. (2002). *Mülteci Haklarının Korunması*. Ankara: Ankara Barosu Yayınları.

Aydın, H. ve Kaya, Y. (2019). Suriyeli Mülteciler İçin Eğitim: Türkiye'deki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Karşılaştığı Yeni Küresel Sorunlar, *Educational Studies, 55*(1), 46-71.

Barın, H. (2015). Türkiye’deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Göç Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 10-56.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (2020). Suriye Göçü, Aralık 25, 2021 tarihinde https://www.unhcr.org/tr/suriye-acil-durumu adresinden alınmıştır

Bostan, H. (2018). Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Uyum, Vatandaşlık ve İskân Sorunu. *Göç Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 39-88.

Çiçeksöğüt, A. (2017). Uluslararası Göç Hukuku Perspektifinde Yerinden Edilmiş Suriyelilerin Türkiye'deki Statüsü. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 1-20.

Demir, A. F., & Atak, Y. G. (2020). Erdoğan'ın ve Merkel'in Suriyeli Mülteci Krizine Yaklaşımları: Liderlerin Öncelikleri ve Uygulamaları Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analiz. *Avrasya Etüdleri*, 57 (1), 121-152.

Duman, T. (2019). Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 343-368.

Dost, S. (2014). Ulusal ve Uluslararası Mevzuat Çerçevesinde Ülkemizdeki Suriyeli Sığınmacıların Hukuki Durumu. *S.D.Ü. Hukuk Fak. Dergisi*, *4*(1), 27-69.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, M.M. (2020). *Suriyeliler Barometresi 2019,Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi,* Ankara: Orion Kitapevi.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM]. (2021a). Göç İdaresi Mevzuatı. Kasım 30, 2021 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gigm-mevzuati adresinden alınmıştır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM]. (2021b). Göç İle İlgili Kavramlar. Kasım 30, 2021 tarihinde https://www.goc.gov.tr/multeci adresinden alınmıştır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM]. (2021c). Suriyelilerin Mevcut Durumu. Aralık 1, 2021 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler adresinden alınmıştır.

Gözübüyük T. (2017). Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Trabzon Devlet Okullarındaki Durumu. *Göç Dergisi*, *4*(1), 119-152.

Güçlü, M. & Bozgeyikli H. (2017). Türkiye'de Mesleki Açık Öğretim Liseleri: Tarihsel Gelişim Açısından Bir Değerlendirme. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, *6*(14), 139-155.

Harunoğulları, M. (2021). Suriyeli Sığınmacı Anlatılarında Savaş, Göç ve Evlilik. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi,* (7), 353-368.

İçduygu, A., & Aksel, B. D. (2012). *Türkiye'de Düzensiz Göç Olgusu*. Ankara: Nadir Kitap.

İçduygu, A., & Diker E. (2017). Labour Market İntegration Of Syrian Refugees İn Turkey From Refugees To Settlers. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1235.

İnan, C. E. (2016). Türkiye'de Göç Politikaları: İskân Kanunları Üzerinden Bir İnceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 10-33.

Şanlıurfa'da Öğrenim Gören Geçici Koruma Altındaki Çocukların, Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Yolları

Zülfü Alımterin

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Göç insanlık tarihi kadar eskidir. Göç, bir yerden başka bir yere kısa, orta veya uzun vadeli olarak yapılan yer değiştirme hareketidir. Ülkemize, Suriye iç savaşı nedeniyle göç eden Suriyelilerin büyük çoğunluğu Suriye sınırında bulunan Şanlıurfa iline yerleşmiştir. Geçici koruma altındaki bu misafirlerimizin bir kısmı kamplara yerleşirken bir kısmı da il ve ilçe merkezlerinde kiraladıkları evlere yerleşmiştir. Hem kamplarda hem de mahallelere yerleşen Suriyelilerin bir kısmı örgün eğitim kurumlarında eğitime başlamıştır. Gerek GEM (Geçici Eğitim Merkezi) gerekse Türk okullarında eğitim gören çocukların ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin birçok sorun yaşadığı bilinmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada,2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Şanlıurfa'da ikamet eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile bu kurumlarda görevli olan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları betimlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda yöntem olarak durum araştırması (örnek olay) seçilmiştir. Çalışma grubu Şanlıurfa ili merkez Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye ilçelerindeki eğitim kurumlarında görev yapan 28 katılımcıdır. Katılımcıların 19'u sınıf öğretmeni 9'u ise okul yöneticidir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında tüm katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılmış ve görüşme formundaki sorular katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Görüşme formunda 8 adet açık uçlu soru yer almıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle özellikle iletişim konusunda çok sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin de kayıt sürecinde ve eğitim öğretimde en fazla iletişim sorunlarını yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin yabancı öğrencilerin eğitimi ile ilgili bir eğitim süreci yaşamadıklarını bu nedenle bu soruna nasıl bir çözüm getireceklerini bilmedikleri anlaşılmıştır.

Katılımcılar tarafından Suriyeli öğrencilerin Türk okullarındaki durumları, kayıt dönemi, uyum sağlama süreci, Türkçe öğrenme süreci, eğitim-öğretim süreci olumsuz olarak belirtilmiştir. Şiddette meyilli davranışların olduğu, öz bakım becerileri konusunda ciddi sorunlar olmasına rağmen çok gayretli oldukları ve sayısal derslerde ve görsel sanatlar dersinde başarılı oldukları belirtilmiştir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, Suriyeli öğrenciler için planlı bir eğitim ve uyum programı hazırlanması ve uygulanması gerektiği ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlere yabancıların eğitimi, travma sonrası çocuklarda görülebilecek davranışlar konulu hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Öğrenciler, Eğitim, Uyum

Kaynakça

MERT, İ. S., ÇIPLAK, B. (2017). Suriyeli ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. Uluslararası İktisadı ve İdari Bilimler Dergisi. 3(2), 68-79.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelge 2014/21. Erişim adresi:http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016a). GEM'ler üç yıl içinde misyonunu tamamlayacak. Erişim adresi:http://meb.gov.tr/demirci-gemler-ucyil-icinde-misyonunu-tamamlayacak/haber/11850/tr

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016b). Suriyeli öğrencilere birinci sınıfta ilk okuma yazma dersi. Erişim adresi:http://hbogm.meb.gov.tr/www/-suriyeli-ogrencilere-birinci-siniflarda-quotilk-okuma-yazma dersi/icerik/553

Öztürk, S. (2015). Suriye'den göçün etkileri. GSA 2015 Global'i Yaşamak Uluslararası Konferansı Bildirisi, İstanbul

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

Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Hayatın Anlam Ve Amacını Sorgulama Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Azize Asiloğulları — MEB

Mustafa Kocaarslan — Bartın Üniversitesi

Sinem Tarhan — Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İnsanın yaşam serüveninde olmazsa olmaz kavramlardan biri eğitimdir. Bireylerin öğrenmenin zaman ve zemine bağlı olmadığını keşfetmeleriyle yaşam boyu öğrenme kavramı gündeme gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitime ait bütün etkinlikleri içine alan geniş bir ifadedir (Yüzlü, 2019, 1).Bireylerin bilgi toplumuna uyumlarını sağlamak, ekonomik ve toplumsal hayatın bütün safhalarına aktif olarak katılmalarına imkân vermek (MEB, 2009), nitelikli iş gücünü desteklemek, toplumun tamamını içine alan demokratik bir yaşam ve daha iyi bir hayat standardı yakalamak yaşam boyu öğrenmenin amaçlarındandır (Abbak, 2018, 15). Bu yüzden yaşam boyu öğrenme kişilere bilgilerini güncelleyebilmeleri için sunulan bir imkân olarak görülmelidir (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005). Bireyler iş yaşamlarında kalıcılığı sağlayabilmek, çocuklarıyla aynı dili konuşabilmek amacıyla kendilerini geliştirmek ve yeni şeyler öğrenmeye açık olmak zorundadırlar.

Bireyler, hayatta bir anlam bulma çabası içindedirler. Varoluşçu psikoterapistlerden Yalom, (1999, 662) hayatın anlamını mana ya da tutarlılık kavramlarıyla dile getirmiş, anlamlı bir yaşam için kişinin yaşamının tutarlı bir örüntüye sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Rollo May (May, 2010,45) ise hayatın anlamı ile kaygı arasında bir denklem kurarak kaygının, ortadan kaldırılması gereken bir belirti değil; hayatın anlamını keşfetmeye açılan bir kapı olduğunu savunur. "Yaşamak ve tanrıyı bilmek aynı şeylerdir.Tanrı'yı arayarak yaşadın mı, bir daha tanrısız yaşayamazsın" sözleriyle Tolstoy, (2003, 43) aşkın varlık fikrine yaptığı vurguyla hayatın anlamını ifade etmiştir. Anlam arayışının en önemli mecralarından biri din alanıdır. Bireyler anlam arayışlarında üstün ve yüce bir varlığa inanma isteği ve ihtiyacı içindedirler. Bu istek kimi zaman yaratıcıyı bilme ve tanımak isteme; kimi zaman da yaratıcının güç ve desteğini yaşamında hissetme isteği olarak kendini göstermiştir(Onat, 2019, 21).

Yaşama ilişkin anlama çabası daha çok bir yetişkinin çabası gibi görülse de aslında bu sorgulamanın ilk sancıları ergenlik dönemine rastlamaktadır (Sezer, 2012, 223). Ergenlik dönemi, kişilik gelişimi açısından hayat boyu sürecek olan yaşam tarzına etki eden ve büyük oranda psiko-sosyal denge sağlanmaya çalışılan, çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşamasıdır. Bu dönem sonunda kişinin kendisi ve çevresine ilişkin seçimleri, niyetleri hedefleri büyük ölçüde belirginlik kazanmaktadır (Yeşilyaprak, 2002, 85). Ergen, toplumsal olaylarla ilgilenmeye başlamakta ve kendine özgü bir yaşam felsefesi geliştirmeye çalışmaktadır. Kendini ve çevreyi tanımak, kabul etmek ve bunları anlamlandırmak ergen için varoluşsal bir süreçtir. Yaşam şartları göz önüne alındığında ergenlerin geçmişe oranla daha fazla ruh sağlığı problemi yaşadığı bir gerçektir . Gençleri anlamaya ve enerjilerini doğru alanlara yönlendirmeye yönelik yapılan çalışmalar onların ruh sağlıklarında pozitif değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır (Gönenç, 2019, 2).

Alan yazında bu konuda lise öğrencilerine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle gelişim dönemi ve özellikleri göz önüne alındığında hayatın anlam ve amacını sorgulama bilincinde olan gençlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de güçlü olacağı düşünülmüştür.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

6. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları serbest zaman etkinliğine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

7. Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam amacını sorgulama davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007: 79-81).

Araştırmada, Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" (YBÖ) kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmeye yönelik 13 maddeden oluşmaktadır. Kişilerin yapmış olduğu günlük etkinlikleri yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirmeye yönelik olan ölçek beşli likert tipinde derecelenmektedir. Araştırmada kullanılan diğer ölçek Aydın, Kaya, ve Peker (2015) tarafından geliştirilen "Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği"dir (HAA). Ölçekte 17 anket sorusu 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Çalışmada ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve serbest zaman etkinliklerine yönelik sorular mevcuttur. Veriler araştırmacı tarafından okul ve sınıflara gidilerek toplanmış, ölçme araçları uygulanmadan önce araştırma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya öğrencilerin gönüllü katılımı sağlanmıştır.

Öğrencilerin YBÖ eğilimleri ile HAA eğilimlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve serbest zaman etkinliğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla iki değişkenli verilerde bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla değişkene sahip olan verilerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonrası ikili gruplar arasındaki anlamlı farkları belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muğla'nın Bodrum ilçesinde öğrenim gören tüm ortaöğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muğla'nın Bodrum ilçesindeki farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9-12. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örnekleminin 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşturulmasının temel amacı, araştırmanın değişkenleri bağlamında ortaöğretim süresince Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ) ve Hayatın Anlam ve Amacı (HAA) ölçeğinden elde edilecek puanların olası farklılığını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 850 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amaçlarına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumlar seçerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, 90).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde kız öğrencilerin YBÖ eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak HAA sorgulama davranışları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul türü değişkenine göre; Anadolu Lisesi öğrencilerinin YBÖ eğilimleri Meslek lisesi öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinden; İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin YBÖ eğilimleri Meslek Lisesi öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinden daha yüksek bulunmuştur. Meslek Lisesi öğrencilerinin YBÖ eğilimlerinin diğer liselerden daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin HAA sorgulama davranışları açısından incelendiğinde ise hem Anadolu Lisesi hem de İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin HAA sorgulama davranışının Meslek Lisesi öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyinin ve anne eğitim durumu değişkenlerinin öğrencilerin YBÖ eğilimi ve HAA davranışlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumu öğrencilerin YBÖ eğilimleri üzerinde etkinli bir

değişkenken, HAA sorgulama davranışı üzerinde etkinli olmadığı belirlenmiştir. Serbest zaman etkinliği YBÖ eğilimi üzerinde etkili bir değişken olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin YBÖ eğilimleri ile HAA sorgulama davranışı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, hayatın anlam ve amacı, lise öğrencileri

Kaynakça

Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Adler, A. (2017). Yaşamın Anlam ve Amacı. (K. Şipal, Çev.) (12. bs). İstanbul: Say Yayınları.

Ayçiçek, B. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Aydın, C., Kaya, M. ve Peker, H. (2015). Hayatın Anlam Ve Amacı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,(38); 39-55.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of Lifelong Learning Scale into Turkish culture. Journal of Family, Counseling, and Education, 1(1), 10-17.

Chapman, J., Gaff, J., Toomey,R. and Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. International Journal of Lifelong Education, *24*(2), 99-122.

Frankl, V. E. (2019). Hayatın anlamı ve psikoterapi. (Atayman, V. Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Göka, E. (2019). Hayatın anlamı var mı? (1. Baskı) İstanbul: Kapı Yayınları

Gönenç, Z. (2019). 15-17 yaşlarındaki ergenlerde şükür ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Kansu, A. F. ve Hızlı Sayar, G. (2011). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 1(1), 78-89.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

May R. (1995). Yaratma Cesareti , Metis Yayınları, İstanbul

MEB (2009): https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf adresinden 20.12.2019 tarihinde alınmıştır.

Morgan, C.T (1981). Psikolojiye Giriş. Meteksan yayınları, Ankara

Onat, H. (2019). http://www.hasanonat.net/index.php/57-insan-n-anlam-aray-s-uezerine adresinden 29.12.2019 tarihinde alınmıştır.

Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45 (1), 209-227.

Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. International Journal of Social Science, 6(4), 1081–1092.

Tolstoy, L. (2003). İtiraflarım. Kum Saati Yayınları, İstanbul.

Wielkiewicz, R. M. and Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. Teaching of Psychology, 41(3),220-227.

Yalom, I. (1999). Varoluşçu Psikoterapi. (1. BASIM) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yeşilyaprak, B. (2002). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüzlü, U. (2019). Önlisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamboyu öğrenme anahtar yeterlikleri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.

Halk Eğitimi Merkezlerinde Aktif Yaşlanma Algıları: Çanakkale İli Merkez Örneği

Özlem Demirbaş — MEB

Hasan Arslan — Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dikkat çeken en önemli nüfus bilimi olgularından birisi de nüfusumuzun her geçen gün yaşlanmasıdır. Son yıllarda dünya nüfusu daha uzun yaşarken, doğum oranları düşmekte ve yaşlı nüfus sayısı yükselmektedir. Yaşlı nüfus sayısının her geçen gün artması gelişmiş ülkelerde dikkat çeken bir olgudur. Bu durum gelişmekte olan ülkeler açısından da önem kazandığından, ülkemizde de nüfusun giderek yaşlanması ön plana çıkmaya başlamıştır (SB, 2013).Nüfusun yaşlanması, sağlık sistemlerinden sosyal güvenlik sistemlerine, eğitim sistemine, istihdamın sağlanmasına ve aile yaşamına kadar toplumun her sistemini etkilemektedir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki ülkemiz yeni bir nüfus yapısına geçmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) açıklamaları dikkate alındığında; 2012 yılındaki nüfusun; 65 yaş ve üzerindeki birey sayısının 5,7 milyon iken, 2023 yılında artarak 8,6 milyona 2050 yılında 19,5 milyona, 2075 yılında ise toplam nüfusun neredeyse çeyreğine yani 24,7 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (TÜİK, 2013).

Ülkemizde doğum ile beklenen yaşam süresinin artacağı tahmin edilirken; TÜİK verilerine göre, doğumda beklenen yaşam süresi kadın ve erkek için; 2010 yılında 74,6, 2013 yılında kadınlarda 79,2 iken erkeklerde 74,7, bu oranın 2023 yılında kadınlarda 80,2 iken erkeklerde 75,8, 2050 yılında ise kadın ve erkek için 78,5 olabileceği ifade edilmektedir (SB ,2015).Doğumdan beklenen yaşam süresinin artmasına paralel olarak, sağlıklı ve aktif yaşamanın önemi dikkat çekmeye başlamıştır. Uzun yaşamanın niceliği kadar niteliği de ön plana çıkmıştır. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası çalışmalar yapılması gerekliliği doğmuştur. Dünya nüfusu giderek yaşlanmaya başladığından bireylerin aktif ve sağlıklı yaşamlarına olan önem artmıştır. Aktif yaşlanma konusuna ilişkin son dönemlerde ortaya atılan düşüncelerin ve yapılan faaliyetlerin benimsediği temel husus, aktif yaşlanma kavramı ve gerekli faaliyetlerin yalnızca yaşlı bireylere hitap etmesinin doğru bir yaklaşım olmadığıdır (SB, 2016). Aktif yaşlanma, zaman içinde meydana gelir ve bireyin hayatı boyunca işlevsellik gerektirir. Bu nedenle kavram, geniş çerçevede ele alınarak değerlendirilmeli ve her bireyin zamanla yaşlanacağını kabul edilerek hareket edilmelidir (ILO,2019).TÜİK 2019 yılı verilerine göre Türkiye toplam nüfusunun yaş gruplarına göre dağılımında 30 yaş ve üzeri nüfusun % 53,66 olduğu görülmektedir. Bu oran Çanakkale ilinde % 68,71 olarak karşımıza çıkmaktadır (TÜİK, 2019). Çanakkale İlindeki oranın Türkiye ortalaması üzerinde olması sebebiyle çalışma bölgesi olarak tercih edilmiştir. '7 den 77 ye herkes için Halk Eğitimi faaliyetlerinin toplumun en büyük çözümlerinden biri olarak görülmesi' gerekçesiyle çalışma Halk Eğitimi Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir.

Bu noktalardan hareketle, bu çalışmanın temel amacı, Çanakkale il merkezinde 30 yaş ve üzerinde olan halk eğitimi merkezi çalışanlarının ve kursiyerlerinin aktif yaşlanma algılarının ve bu algıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve medeni durum gibi kişisel özellikler yönünden elde edilen bulgulara dayalı öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın alt amaçları;

1. Halk Eğitimi Merkezi'ndeki katılımcılarınaktif yaşlanma ile ilgili algıları ne düzeydedir?
2. Halk Eğitimi Merkezi'ndeki katılımcıların aktif yaşlanma ile ilgili algılarında;

a. cinsiyet

b. yaş

c. öğrenim durumu

d. medeni durum, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmada Halk Eğitimi Merkezi'nde 30 yaş ve üzerinde olan çalışanlar ile kurslara katılan kursiyerlerin aktif yaşlanma ile ilgili algılarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve medeni durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma hedef evrenini 2019 yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde bulunan Halk Eğitimi Merkezi'nde çalışan personel (öğretmen, memur, yardımcı personel) ve kurslara katılan kursiyerler oluşturmaktadır.

Örneklem ise tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 30 yaş üzerindeki Halk Eğitimi Merkezi'nde çalışan personel (öğretmen, memur, yardımcı personel) ve kurslara katılan kursiyerler olarak 200 kişiden oluşmuştur. '40, yeni 30 'dur' sloganı popüler söylem gibi dursa da nüfus bilimcilerin yaşlanmayı tekrar tanımlamaları ve nüfusun yaşlanmayı nasıl belirlediklerini tekrar değerlendirmeleri gerektiğini açığa çıkarmaktadır (Çuhadar,2019). Aktif yaşlanmanın doğumla başlayan bir süreç olduğu, yaşlanmaya bakışın yaş almaya evrildiği düşünüldüğünden 30 yaş üzerindeki bireylerle çalışma ihtiyacı doğmuştur.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla 2009 yılında Gary T.Reker tarafından geliştirilen ve 2017 yılında Hazer ve Özsungur tarafından Türkçe versiyonu yayımlanan 'Başarılı Yaşlanma Ölçeği' gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacının hazırladığı 'Kişisel Bilgiler Formu' kullanılmıştır.

Verilerin analizinde elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çalışılmıştır. Soruların boş bırakıldığı tespit edilen 36 cevap formu araştırmanın analiz kısmına dahil edilmemiştir. Bu nedenle analiz geriye kalan 71 erkek 129 kadın olmak üzere 200 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS (Statistic Program ForSocialScientes) 21 programı kullanılarak istatistiksel analizi yapılmıştır. İlk olarak Shapiro- WilkNormallik Testi ile verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılmadığı tespit edildikten sonra analize geçilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında betimsel incelemeler ikinci aşamasında bağlantısal incelemeler analiz edilmiştir. Araştırmanın kişisel verilerini analiz etmek amacıyla frekans (f), yüzde (%); alt problem verilerinin analizinde ise aritmetik ortalama (X) , standart sapma (Ss) değerleri ile Mann-Whitney U ve Kruskal- Wallis testleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Katılımcıların Başarılı Yaşlanma Ölçeği genelinde ve ölçeğin Sağlıklı Yaşam Biçimi ve Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutlarında yüksek düzeyde olumlu algılara sahip oldukları bulunmuştur. Ölçek maddeleri teker teker incelendiğinde Sağlıklı Yaşam Biçiminin alt boyutunda 'Yaşım ilerledikçe bedenimi ve zihnimi iyi bir şekilde korumaya çalışıyorum' maddesinde en yüksek olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutunda; 'Benim için önemli olan hedeflere ulaşmak için her türlü çabayı gösteriyorum' maddesinde en yüksek olumlu algının olduğu bulunmuştur. Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutunda bulgulara göre; bireylerin zaman geçtikçe hayata tutunmak için mutlaka bir sebep buldukları, belirledikleri amaç için sınırsız çaba gösterdikleri ve amaca ulaşmak için gereken sabrı gösterdikleri için çok yüksek düzeyde aktif yaşlanma algısına sahip oldukları söylenebilir.
- Cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak katılımcıların algılarına göre sağlıklı yaşam biçimi, sorunlarla mücadele etme alt boyutları ile başarılı yaşlanma ortalaması düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Farkın kaynağını anlamak için yapılan Mann-Whitney U testine göre, aktif yaşlanmanın hem sağlıklı yaşlanma biçimi boyutunda hem de ölçeğin genelinde bekar katılımcıların daha olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aktif yaşlanma, başarılı yaşlanma, halk eğitimi merkezi, hayat boyu öğrenme.

Kaynakça

Çuhadar, S. (2019). *Türkiye'de demografik dönüşüm ve aktif yaşlanma ilişkisi,* Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Hazer, O., Özsungur, F. (2017). Başarılı Yaşlanma Ölçeği Türkçe Versiyonu. Hacettepe Üniverstesi, Ankara.

ILO.http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/areas/woman/brosurler/bro04.pdf adresinden 10 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği.

Sağlık Bakanlığı, (2013). *Türkiye'de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı ve Uygulama Programı*. Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Sağlık Bakanlığı, (2015). *Türkiye Sağlıklı Yaşlanma Eylem Planı ve Uygulama Programı* 2015- 2020.Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Ankara.

Sağlık Bakanlığı. (2016). *Türkiye Aktif ve Sağlıklı Yaşlanma Araştırması*. Sağlığın Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü, Ankara.

TÜİK (2013). http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13466 adresinden 15 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.

Halk Danslarında Kadının Yeri

Ceren Nazlım Öztürk
Kocaeli Üniversitesi

O. Nejat Akfırat
Kocaeli Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten günümüze insanlar yaşayış tarzlarını birçok biçimde gelecek nesillere aktarmanın yollarını bulmuşlardır. Toplulukların yaşayış biçimleri farklı olabilmekte, hatta çok yakın yerlerde yaşayan insanlarda birçok farklılık gözlemlenebilmektedir. Bu farklılıkların aktarımının en güzel yanı ise folklor incelemeleriyle ortaya çıkar. Halk dansları, folklorik ögelere bir örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda halk danslarının eski ve genel bir oluşum olduğu bilinmektedir.

Birey dünyaya geldiği andan itibaren ailesi ve çevresindekiler tarafından bir kategoriye dâhil edilir ve bu kategoriden beklenilen davranış ve değerler doğrultusunda yetiştirilir (Yazar, 2020). Buna bağlı olarak bu birey; çevresini kalıplaşmış, sistematik rollere göre algılamaya başlar. Çevresindeki her oluş, toplumun bireyden beklentilerini bireye öğretir. Daha doğduğu andan itibaren bu yargılarla büyütülen çocuklar, toplumun beklentileri doğrultusunda hareket eder, yaşantısını bu yargılara göre şekillendirir.

Geleneksel icrada kadınlardan beklentiler toplumsal cinsiyete ilişkin beklentilerle örtüşmektedir. Hemen hemen bütün yörelerde yer alan kostüm, dans, kadının halk danslarındaki yeri ve dans içindeki konumuna bakıldığında toplumsal cinsiyet bağlamında birçok örnek bulunmaktadır.

Toplumsal cinsiyet bağlamında kadınlık ve erkeklik rollerinin de kültür temelli olduğu görüşü doğrultusunda (Dökmen 2004: 31), halk danslarında toplumsal cinsiyet ve dans ilişkisini ele alırken, kadının ve erkeğin toplum içinde üstlendikleri rol ve sorumluluklar geçmişten günümüze tarihsel ve toplumsal tüm yönleriyle ele alınmalıdır. Bu nedenle, halk danslarının toplumsal cinsiyet bağlamında barındırdığı öğelere sahip olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada Halk Dansları ve Kostümleri tarihçe olarak incelenecektir. Nitel araştırma modeli kullanılacak olup, halk dansları kostümleri ve danslarda kullanılan öğeler incelenecektir. Danslarda yinelenen temalar derinlemesine analiz edilecek ve tümevaran bir araştırma modeli benimsenecektir. Doğrudan gözlem ve görüşme bu araştırmanın amacına uygun olmadığından araştırmanın modeli belge inceleme modeline göre tasarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Halk danslarının eski formlarına bakıldığında ve geleneksel anlamda incelendiğinde toplumsal, kültürel değerlerin ve dini inançların da etkisiyle kadının erkeklerle birlikte olması mümkün olmadığı söylenmektedir (Ökten, 2010). Ökten (2010)'e göre, 1950 yılından sonra bu durum sahneleme alanında bir nebze değişmiş, kadın ve erkek birlikte sahne almaya başlamıştır. Yine de, ilk zamanlarda kadın ve erkeğin aynı dansta olmadığı da söylenmektedir. Son 40 yıla bakıldığında ise bu durumun iyice değiştiği ve artık kadın ve erkeğin aynı sahnede birlikte dans edebildiği görülmektedir.

Türk halk oyunları ait olduğu yörenin tarihini, coğrafya ve iklim yapısını, müzik geleneğini, giysi takı ve yöre insanının yaşam biçimini bünyesinde taşıyan halk kültürü ürünleridir. Bu durumu daha iyi ortaya koyabilmek için önce geleneksel uygulamalardaki erkek ve kadın arasındaki kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerine, bu rollerin işleniş biçimine; erkekliğin ve kadınlığın sunuluş biçimine; kadın dansçıların gösterilerdeki ağırlığına, rol dağılımlarına ve hatta kostüm anlayışına bakıldığında, halk danslarının toplumsal cinsiyetin yansımasının bir örneğinin olduğunun görünür biçimde olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, kadın, halk dansları

Kaynakça

Alpman, P. S. (2018). Sosyal teorinin konusu olarak kimlik: sosyal inşacı yaklaşım. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21 (2), 1-28.

Altun, Ş. Doğu Karadeniz Bölgesindeki Horonlarda Kadın (Trabzon ve Rize Örneğinde). *Eyüp Ensar Dal*, 147.

Baykurt, Ş., (1996). Türkiye'de ilk halk oyunları semineri, 50.

Cengiz, S. A., & Dal, E. E. (2017). ODTÜ THBT Toplumsal Cinsiyet ve Halk Kültürü Sempozyumu Bildirileri. *ODTÜ THBT Toplumsal Cinsiyet Ve Halk Kültürü Sempozyumu Bildirileri*, 183+9.

Çağlar, M. ''Türk Kültüründe Ateş ve Ocak''. Erişim: 14 02 2022. https://www.erzurumpost.com/turk-kulturunde-ates-ve-ocak_4403m.html

Çebi, E., & Baş, E. (2020). Ekofeminizm bağlamında Charlotte Perkıns Gılman'ın "kadınlar ülkesi" eserinin incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(32), 1621-1640.

Dökmen, Z. Y. (2004). Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar. İstabul Sistem Yayınclık.

Dünyalılar. 'Simone de Beauvoir: "Kadın doğulmaz, kadın olunur". Erişim: 16.12.2021. https://dunyalilar.org/simone-de-beauvoir-kadin-dogulmaz-kadin-olunur.html/

Okdan, H. Y. (2020). Toplumsal cinsiyet ve dans: İzmir ili ödemiş ilçesi geleneksel kadın oyunları. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (16), 253-262.

Ödemiş, M. (2021). Determinizmin Yeni Savunması: Nörobiyolojik İndirgemecilik. *Kader, 19*(1), 29-54.

Ötken, N. (2010). Geleneksel ve yeni uygulamalar üzerinden halk oyunlarının sahnelenmesinde kadın ve bedenin imgeleri. *Yedi*, (4), 49-54.

Ötken, N. (2011). Toplumsal cinsiyet bağlamında halk oyunlarında kadın. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 265-276.

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet Ve Cinsiyet Rollerinin Algilanişi. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56.

Yılmaz, S. (2018). Toplumsal cinsiyet rollerinin günlük hayattaki yansımaları: Çorum/Alaca örneği. *İmgelem*, 2(2), 59-79.

Göçmenlik Ve Yetişkin Eğitimi

Ş. Erhan Bağcı

Dalı Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Birleşmiş Milletler'e göre 2020 yılı ortasında dünyada 280,6 milyon kayıtlı göçmen bulunmaktadır. Küresel çapta göçmen sayısı İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana görülmemiş seviyelere ulaşmış durumda. Göç dünyanın her yerinde canlılığını korurken göçe bağlı sorunlar da ülke gündemlerinde kritik bir yer tutmaya devam ediyor. Tüm dünya göçe bağlı sorunların çözümünü konuşurken en önde gelen başlıklardan biri de eğitim. Genel olarak göç ve eğitim ile ilgili tartışma ve uygulamaların 'entegrasyon için eğitim' kavramı aracılığıyla, göçmenlerin eğitime katılmalarıyla olası toplumsal risklerin azaltılmasına ve bu yolla evsahibi toplumla ilişkilerinde ortaya çıkan sorunların giderilmesine odaklandığı görülüyor.

Özet olarak, göçmenlere yönelik dil ve meslek edindirme kursları açılmasını içeren bu politika, göçmenlerin bu kurslara katılımlarının zorunlu tutulması ve/veya teşvik edilmesi ile göçmenlerin yeni katıldıkları toplumsal yapıya entegrasyonlarının hızlandırılacağı, bu yolla göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki çatışmanın azaltılacağı ve bu karşılaşmanın üreteceği olası toplumsal sorunların böylelikle engellenebileceği varsayımına dayanıyor (bkz. Villalba, 2008). Yetişkin eğitimine, kitlesel göçe dayalı değişim yaşayan toplumlardaki çatışmaları azaltacak bir tampon kurum rolü biçen bu politika yaklaşımının küresel çapta kabul gördüğünü söylemek mümkün olsa da söz konusu varsayımın istenilen sonuçları ortaya çıkardığını iddia etmek güç görünüyor. Araştırmalar, göçmenlerin yerleştikleri ülkede kendilerine önerilen yetişkin eğitimi aracılığıyla entegre olma teklifine beklenildiği kadar olumlu karşılık vermediklerini, eğitim olanaklarının farkında olsalar bile katılmaktan imtina ettiklerini, katılma konusunda çok farklı toplumsal ve kişisel dinamiklerin devreye girdiğini, katılsalar bile bu politikadan beklenen biçimde sorunsuz bir entegrasyon sonucu elde edilmediğini gösteriyor (bkz. Adamuti-Trache & Sweet, 2010; Bağcı, 2019; Granderath & Martin & Froehlich, 2021).

Yetişkin eğitimine katılma sorununda üç faktör etkili olmaktadır: Bireylerin tutumları, hizmet sunucu kurumların yaklaşımları ve devlet politikaları (Boeren, 2009). Yukarıda özetlenen hakim politik yaklaşımın göçmenleri ve evsahibi toplumun sosyal/siyasal kurumlarını durağan iki toplumsal kategori, yetişkin eğitimini de bu iki statik konum arasındaki bir tampon kurum olarak varsaydığı için gerçek çözümler üretmekten uzak kaldığını iddia etmek mümkündür. Zira bu yaklaşım göçmenleri homojen bir topluluk olarak tasarlamakta ve göçmenlik deneyimlerini etkileyen farklı tarihsel ve toplumsal dinamikleri göz ardı etmektedir. Oysaki göçmen figürü, göçmenliği ortaya çıkaran tarihsel ve toplumsal koşullar içinde inşa edilmekte, bu koşullar içinde aktif bir öznellik olarak yeniden üretilmektedir (Gökalp Yılmaz, 2018; Bağcı, 2019; Nail, 2022). Aynı dinamikler evsahibi toplumun üyeleri ve kurumları için de geçerlidir. Dolayısıyla göçmenlere yönelik eğitim politikalarının, bu ilişkisel dinamiklerin zenginliğini kavradıkları oranda amaçlarına ulaşabileceği iddia edilebilir.

Bu çalışma, Türkiye-Almanya göç deneyimi bağlamında göç ve yetişkin eğitimine katılma arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Kitlesel bir göç deneyimi olarak Türkiye-Almanya örneği, altmış yılı aşan bir tarihe sahip olmasına rağmen Almanya'da yaşayan Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitimine katılma yönelimleri hakkındaki araştırmalar beklendiği kadar çok değildir. Varolan çalışmalar ise büyük oranda mesleki eğitime katılma ile sınırlı nicel taramalardır. Bu araştırma, Almanya'daki Türkiyeli göçmenlerin bakış açılarından yetişkin eğitimine katılma yönelimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Belgesel Yöntem ile yürütülmüştür. Belgesel Yöntem, etnometodoloji ve Karl Mannheim'ın bilgi sosyolojisi temel alınarak Ralf Bohnsack tarafından geliştirilmiş, kendine özgü veri toplama ve analiz teknikleri içeren nitel bir araştırma yöntemidir (Nohl & Somel, 2016: 74-75; Bohnsack, 2014: 217). İlk olarak grup görüşmelerini analiz etmek için kullanılmış fakat sonraları biyografik görüşmelerin, yarı yapılandırılmış görüşmelerin, katılımcı gözlemlerin, resimlerin ve videoların analizlerine de uyarlanmıştır (Bohnsack, 2014: 217-218).

Veriler Almanya'da yaşayan 26 Türkiyeli göçmenle yapılan biyografik anlatı görüşmeleri ile toplanmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu, sosyo-ekonomik statü ve yetişkin eğitimine katılma durumuna göre kartopu örnekleme yaklaşımıyla seçilerek yapılan 26 görüşme içinden 6 tanesi veri zenginliğine bakılarak seçilmiş ve analiz edilmiştir. Belgesel Yöntem açısından veri zenginliği, görüşmenin toplam süresinin uzunluğundan çok düşünümsel yoruma olanak tanıyan,

görüşmelerdeki betimleme ve anlatı bölümlerinin zenginliğini ifade eder. Bu bakış açısıyla seçilen anlatılar karşılaştırılarak görüşülen Türkiyeli göçmenlerde yetişkin eğitimine katılma bakımından 3 temel yönelim açığa çıkartılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, göçmenlerin yetişkin eğitimine katılma yönelimlerinin, göçmen habituslarının nasıl şekillendiğine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Araştırmada üç katılma yönelimi açığa çıkmıştır. Birincisi, göç deneyiminin başlangıcında yetişkin eğitimine katılarak kültürel sermayesini artırmak ve daha iyi bir sosyoekonomik statüye geçmek isteyen mücadeleci göçmen yönelimidir. İkincisi, göçün ürettiği histeresis etkisi nedeniyle içe dönük bir göçmen habitusu geliştirerek yetişkin eğitimine katılmayan itaatkâr göçmen yönelimidir. Üçüncüsü, ilk geçiş aşamasında yaşadığı içe kapanmayı zaman içinde evsahibi toplumda yerleşikleştikçe mevcut kültürel ve sosyal sermayesinin sınırları dâhilinde aşmak için sosyo-ekonomik statüsünü değiştirmeyecek de olsa yetişkin eğitimine katılan ihtiyatlı göçmen yönelimidir.

Ortaya çıkan üç tip katılma yöneliminden göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ilişkinin tek yönlü basit bir belirleme ilişkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki çatışmalı ilişkide oyunun kuralları evsahibi toplum tarafından belirlenmekte, göçmenler ise bu oyunda, sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayeye dayanan bir varolma stratejisi geliştirerek oyuna katılmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki çatışmalı ilişkinin Türkiyeliler ve Alman toplumu arasındaki etnisite temelli bir ilişkiden ibaret olmadığını göstermektedir. Göçmenlerin yetişkin eğitimine katılma yönelimlerinde eğitim geçmişleri, cinsiyetleri, göç öncesi yönelimleri, göç sürecini nasıl deneyimledikleri, içine göç ettikleri sosyal ilişkiler gibi çoklu deneyim katmanları devreye girmekte, "Türkiyeliler" veya "göçmenler" gibi tekil kategoriler bu çeşitliliği yansıtmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yetişkin eğitimi, katılma, göç, habitus, histeresis

Kaynakça

Adamuti-Trache, M., & Sweet, R. (2010). Adult immigrants' participation in Canadian education and training. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, *22*(2), 1–26. Retrieved from https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/969

Bağcı, Ş. E. (2019). Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants. Adult Education Quarterly, 69(4),271294. https://doi.org/10.1177/ 0741713619848108

Boeren, E. (2009). Adult Education Participation: the Matthew Principle. Filosofija-Sociologija, vol 20, no.2, ss.154-161

Bohnsack, R. (2014). Documentary Method. Uwe Flick (Ed.), The Sage Handbook of Qualitative Data Analyses (ss.217-233). London: Sage Publications

Gökalp Yılmaz, G. (2018). *Michel De Certeau'nun Gündelik Hayat Sosyolojisiyle Bir Analiz*. Ankara: Detay Yayıncılık

Granderath, J.S., Martin, A. & Froehlich, L. The Effect of Participation in Adult Education on Life Satisfaction of Immigrants and Natives: A Longitudinal Analysis. *J Happiness Stud* **22,** 3043–3067 (2021). https://doi.org/10.1007/s10902-020-00340-7

Nail, T. (2022). *Göçmen Figürü.* İletişim Yayınları

Nohl, A.-M. & Somel, N. (2016). *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey*. New York: Routledge

Villalba, M.A.C. (2008). Adult Education: Migration and Integration from an International Perspective. İndirme tarihi Ağustos 17, 2016. https://www.dvv-international.de/adult-education-anddevelopment/editions/aed-702008/migration-and-integration/adulteducation-migration-and-integration-from-an-internationalperspective-challenges-and-oppor tunities/

Adana'daki Medya Kuruluşlarında Engelli İstihdamına İlişkin Görüşler Ve Beklentiler

Çiğdem Yasemin Ünlü — Çukurova Üniversitesi

Fırat Berksun — Çukurova Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Engellilerin çalışma yaşamındaki istihdamı yalnızca yasal mevzuatlar çerçevesinde değil eğitim, ulaşım, sağlık alanlarındaki uygulamalar ve toplumsal ve kültürel boyutlarıyla da değerlendirilmesi gereken bir konudur. Zira istihdama katılımın değerlendirilmesi söz konusu olduğunda yalnızca çalışma yaşamındaki olanak ve koşullara bakmak yeterli olmayacaktır. İstihdama katılım eğitim süreçlerinin ne kadar erişilebilir olduğuyla da işverenlerin algılarının ve iş ortamlarının şekillendiği toplumsal ve kültürel yerleşik bakış açılarıyla da çok yakından ilişkilidir. Dolayısıyla istihdam meselesi ele alınırken engellilerin içinde yaşadığı kültür, eğitim olanakları, mekânsal erişim koşulları, rehabilitasyon politikaları gibi tüm başlıkların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Zira, verili toplumsal koşullar içinde faaliyet gösteren kurumlar belirli bir sakatlığa sahip kişilerin belirli işleri yapmaya uygun olduğu/olmadığı gibi fikirler, sosyal sorumluluk projeleri, vs. doğrultusunda çoğu zaman sakatlığı incelerken tanımlamakta, tasnif etmekte, ayrıştırmakta ve ona farklı anlamlar yükleyebilmektedirler (Bezmez, Yardımcı ve Şentürk, 2011b, s. 21). Bu bakımdan özellikle kapitalist çalışma düzeni ve toplumsal örgütlenmenin "işe yaramayan"/"üretken olmayan" olarak inşa ettiği ve dışladığı engellilerin istihdama katılımının irdelenmesi eşit yurttaşlık hakkının en önemli ölçütlerinden biri sayılabilir. Oliver'ın da (2011) belirttiği gibi sakat bireyler çalışma ve istihdamla ilgili sanayi kapitalizminin getirdiği bu genel dönüşüm süreciyle birlikte işgücü piyasasında değersizleşirler ve farklı dışlayıcı toplumsal uygulamalara maruz kalırlar (s. 211). Toplumsal anlamda engellilerin istihdamına yönelik fırsat eşitliğini sağlayan ve ayrımcılığı ortadan kaldıran bir bakış açısını yerleştirebilmek, mevcut toplumsal koşullardaki sorunlu bakış açılarını dönüştürebilmek için en önemli mecralardan biri medyadır. Çoğu zaman engellilerin medyadaki görünürlüğü ve temsil edilme biçimlerinin diğer dezavantajlı gruplarda olduğu gibi yanlış ve sorunlu yönleri olabilmektedir. Bu bakımdan, temsilin ötesinde medyaya katılım, eş deyişle engelli bireylerin diğer sektörlerde olduğu gibi medya sektöründe de istihdam edilmesi kendi bakış açılarını, deneyimlerini, seslerini medyada yansıtabilmeleri açısından son derece önemlidir. Bu çalışmada Adana'daki medya kuruluşlarında çalışan engelli bireylerin ve medya yöneticilerinin medyada engelli istihdamına ilişkin görüş ve beklentilerini açığa çıkarmak amaçlanmaktadır.

Engelliliğin yeti yitimi olarak bedensel deneyimlenmesinin ötesinde toplumsal bir inşa olduğunu düşünerek Schriner (2011), engelli bireylerin istihdam sorunlarına kültür, kamu politikaları ve yeti yitimlerinin istihdama uygun olup olmadığı konularının bir arada ele alınarak yaklaşılması ve çözüm üretilmesi gerektiğini belirtmekte ve bu doğrultuda dönüştürücü bir rehabilitasyon pratiğini geliştirmek gerektiğini söylemektedir. Böylesi bir rehabilitasyon anlayışı engelli bireyler ve onların yakınlarıyla sınırlı olan geleneksel rehabilitasyon anlayışından ziyade rehabilitasyonu uzman ve engelli bireyler arasında olmaktan çıkaracak, toplumsal ve daha yerel toplum düzeyinde çabalara ihtiyaç duyacaktır (s. 286-287).

Engellilerin istihdamına yönelik böylesi bir anlayış, toplumu, kültürü, kurumları dönüştürmeyi hedeflemektedir. Kültürü ve toplumu dönüştürmenin günümüzde en önemli yolu medyadır. Yeni iletişim teknolojilerinin ve sosyal medya ortamlarının da katkısıyla medya günümüzün en önemli kültür ve anlam üreticisi olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla medyada engellilerin görünürlüğü ve temsil edilme biçimleri kültürü ve böylelikle istihdama yönelik politikaları dönüştürmeyi hedefleyen bir anlayış için çok önemlidir. Medyada engellilerin görünürlüğü ve doğru temsiline yönelik bir iyileştirme ya da dönüşüm için de öncelikle medyada engellilerin kendilerinin istihdam edilmeleri gerekliliği söz konusudur.

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Komisyonu tarafından desteklenen SBA-2020-12794 kodlu bilimsel araştırma projesine dayanmaktadır.

Yöntem

Niteliksel yöntemin benimsendiği bu araştırmada veri toplama aracı olarak Adana'daki medya kuruluşlarının istihdam politikalarını ve konuya dair görüşlerini ortaya koymak için yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. "Niteliksel araştırmalarda kullanılan derinlemesine görüşme tekniği, sosyal dünyadaki 'görünür' birçok olgu, süreç, ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı ve bütüncül bir biçimde anlamayı mümkün kılan bir veri oluşturma aracıdır" (Kümbetoğlu, 2012, s. 72). Derinlemesine görüşme yapılan kişiler Adana'daki medya kuruluşlarıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda varsa engelli çalışanlar ve insan kaynakları sorumluları,

müdürler, genel yayın yönetmeni gibi yönetim kadrolarında bulunan çalışanlardır. Görüşmeler, görüşülen medya kuruluşunda engelli çalışan olup olmadığı; engellilerin medyada istihdamına yönelik görüşlerin neler olduğu; kurumun engelli istihdamına yönelik bir politikasının olup olmadığı; medyada engellilerin temsili ile istihdamı arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerin neler olduğu soruları etrafında gerçekleştirilecektir. Veri toplama süreci sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile konudan ve bulgulardan hareketle oluşturulan temalar altında analiz edilmiştir. Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar genellenebilirlik iddiası taşımamakta, nicel araştırmalara kıyasla daha küçük araştırma örneklemi üzerinde, daha derinlemesine, araştırma katılımcılarının bulunduğu doğal ortamın içinde, yereldeki özgün ve derinde yatan anlamları keşfetmeye dönük bir perspektifle yapılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma da genellenebilirlik iddiasında değildir ancak bütüne ilişkin önemli bir veri sunacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öncelikle medya sektöründeki küçülme ve çalışan sayısının gittikçe azaldığı bir durum göze çarpmaktadır. Dolayısıyla genel olarak istihdamın azaldığı ve çalışanlardan çok sayıda farklı görevi yerine getirmelerinin beklendiği bir medya ortamı söz konusudur. Böyle bir evrende engellilerin medyada istihdamı fikri bile genel olarak çok arkaplanda kalan, önceliklendirilmesi ya da gündeme alınması dahi güç görünen bir konu olarak karşılanmaktadır. Görüşme yapılan medya yöneticilerinin bir kısmının görüşleri engelliler için inşa edilen iş yapamaz mitinden beslenmektedir. Bir kısmı ise konuya aynı perspektifle yaklaşmasa da sahada çalışmanın engelliler açısından pek imkanlı olmadığını belirtmekte ve ancak masa başı işlerde çalışabileceklerini düşünmektedir. Sonuç olarak, engellilerin istihdama katılımının çeşitli zorlukları ve medyadaki küçülme sonucunda daha da belirginleşen her bir medya çalışanının birden fazla kişinin yapacağı işi yapar hale gelmesi ile medya yöneticilerinin çoğunun medyada engellilerin istihdamına ilişkin görüşlerinin iş yapamaz miti çerçevesinde şekillenmesinin birleşmesi medyada engelli istihdamını daha da güçleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Engellilik, medya, istihdam, Adana

Kaynakça

Bezmez, D. Yardımcı, S. ve Şentürk, Y. (2011). Engelli hakları ve kent vatandaşlığı: İstanbul özelinde engelli kişilerin yaşamlarını şekillendiren aktörler ve dinamikler. İstanbul: TÜBİTAK Proje No: 109K074.

Kümbetoğlu, B. (2012). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Oliver, M. (2011). Sakatlık ve kapitalizmin yükselişi. Bezmez, D., Yardımcı, S., Şentürk, Y. (ed.). Dikmen Bezmez, Sibel Yardımcı ve Yıldırım Şentürk (Der.), içinde, Sakatlık çalışmaları sosyal bilimlerden bakmak (s. 209-225). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Schriner, K. (2011). Sakatlık çalışmaları perspektifinden sakat istihdamı sorunları ve politikaları: Bir uluslararası yaklaşım. Dikmen Bezmez, Sibel Yardımcı ve Yıldırım Şentürk (Der.), içinde, Sakatlık çalışmaları sosyal bilimlerden bakmak (s. 269-298). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Kendileşme Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Miray Dogan

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Hasan Arslan

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrencilerin akademik kendileşme konusunda üniversitelerin kendi mezunlarını tercih etmeleri, doktora mezunu olduğu bir üniversitede çalışıyor olmanın lisansüstü öğrencileri nasıl etkilediği ve üniversite açısından kendi mezunlarını öğretim üyesi olarak istihdam etmenin güçlü ve zayıf yönleri yönlerini öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş, ulaşılan bulgular kategorileştirilerek yorumlanmıştır. Araştırma kapsamındaki verilerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 15 lisansüstü öğrencisinin görüşü alınmıştır. Araştırma sonucunda; yüksek lisans ve doktorasını aynı üniversitede yapan lisansüstü öğrenciler, üniversitelerin kendi mezunlarını tercih etmeleri konusunda üniversiteye olan aidiyetin artması bakımından olumlu bir görüş ifade etmişlerdir. Doktora öğrencilerinin üniversitelerin kendi mezunlarını tercih etmelerini var olan örgüt kültürüne hâkim olması açısından pozitif bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Doktora öğrencilerin tercih edilmeleri hem bilimsel hem de niteliğin artmasında teşvik edici olduğu; diğer taraftan ise, yüksek lisans ve doktorasını farklı üniversitelerde yapan doktora öğrencileri akademik kendileşmenin gelişmeleri ve yenilikleri yakalayabilmek için engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Doktora mezunu olduğu bir üniversitede çalışıyor olmak lisansüstü öğrencileri nasıl etkilediğine ilişkin görüşlere göre; üniversite kültürünün ve ikliminin çok tanınması, işleyişinin bilinmesi akademik zenginlik sağlayamamaktadır. Diğer taraftan yüksek lisansı ve doktorası farklı üniversitelerden olan doktora öğrencileri kültürel bir paylaşım olmamasından akademik tek tipleşemeye neden olacağı görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca, hem yüksek lisans hem de doktorasını aynı üniversitede yapan doktora öğrencileri ile yüksek lisans ve doktorasını farklı üniversitede yapan öğrencilere göre; doktora öğrencilerinin üniversite açısından kendi mezunlarını öğretim üyesi olarak istihdam etmenin güçlü yönlerine göre; uyum zorluğu yaşanmaması zaman ve kuruma maliyeti daha az olacağını ve yönetsel rahatlık ve maliyetin azalması, akademik kendileşmenin en güçlü yönü olarak ifade etmişlerdir. Üniversite açısından kendi mezunlarını öğretim üyesi olarak istihdam etmenin zayıf yönlerine ilişkin görüşlerine göre; aynı gelenekten geldiği için değişimlere daha zor kabullenmesi, entropi tehlikesi ile karşı karşıya bırakabilmesidir. Öğrenci hareketliliğinin az olması, akademik fosilleşemeye dönüşmesi akademik kendileşmenin kurum açısından en zayıf yönü olarak ifade edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi lisansüstü öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler nitel yöntemde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, elde edilen bulgular kategorileştirilerek yorumlanmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında, yüksek lisans ve doktorasını aynı üniversitede yapan lisansüstü öğrencilerin, üniversitelerin kendi mezunlarını tercih etmeleri konusunda üniversiteye olan aidiyetin artması bakımından olumlu bir görüş ifade ettikleri görülmüştür. Kendileşmiş öğretim üyelerinin daha "yerel" olma eğiliminde olduğu üniversitelerine daha fazla bağlılık gösterdiğini anlatabilir. lisansüstü öğrencilerinin üniversitelerin kendi mezunlarını tercih etmelerini var olan örgüt kültürüne hâkim olması açısından pozitif bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Diğer taraftan, akademik kendileşmenin olduğu çoğu ülkede üniversiteler genellikle bir sorun olarak kabul edilmez ve dikkate almadığı görülmüştür (Altbach vd. 2015). Doktora öğrencilerin tercih edilmeleri hem bilimsel hem de niteliğin artmasında teşvik

edici olduğu; Diğer taraftan ise, yüksek lisans ve doktorasını farklı üniversitelerde yapan doktora öğrencileri gelişmeleri ve yenilikleri yakalayabilmek için engel teşkil ettiğini belirtildiği görülmüştür.

Ayrıca, doktora mezunu olduğu bir üniversitede çalışıyor olmak lisansüstü öğrencileri nasıl etkilediğine ilişkin görüşlere göre; üniversite kültürünün ve ikliminin çok tanınması, işleyişinin bilinmesi kültürel zenginlik sağlayamamaktadır. Diğer taraftan yüksek lisansı ve doktorası farklı üniversitelerden olan doktora öğrencileri kültürel bir paylaşım olmamasından akademik bir tek tipleşemeye neden olacağı görüşünü belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Kendileşme, Lisansüstü Öğrenciler, Yükseköğretim

Kaynakça

Alipova, O. Litvinova, L. Lovakov, A. & Yudkevich, M. (2018). Inbreds And Non-Inbreds Among Russıan Academıcs: Short-Term Sımılarıty And Long-Term Dıfferences In Productıvıty. National Research University Higher Schools Of Economics Report

Altbach, P. G. (2007). Globalization and the university: Realities in an unequal world. In J. J.

F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), International handbook of higher education (pp. 121–139). Dordrecht: Springer.

Altbach, P. G. ve Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of Studies in International Education, 11(3/4), s.290–305.

Altbach, P. G. Yudkevich, M. & Rumbley, L. E. (2015). Academic inbreeding: local The challenge, global problem. Asia Pacific Education Review, 16(3), 317–330.

Akçiğit, U. & Tok, E. Ö. (2020). Türkiye Bilim Raporu. Türkiye Bilimler akademisi Yayınları, TÜBA Raporları

Balyer, A. & Ömür, Y. E. (2018). Üniversitelerdeki İçten Beslenmenin Akademik Özgürlük Bağlamında Çözümlenmesi. International Journal of Social Science Research, 7 (2), 307-325.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage.

De Wit, H. & Hunter, F. (2002). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis. Westport: Greenwood Publishing Group.

Duygu Özen Kılıç (2020).Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Kendileşmenin Bilimsel Üretkenliğe Etkisi, Doktora Tezi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Gorelova, O. & Yudkevich, M. (2015). Academic Inbreeding: State of the Literature. In Zcademic Inbreeding and Mobility in Higher Education (pp. 17–44).

Göktürk D ve Kandemir A (2019). Yükseköğretimde Akademik Kendileşme (Academic Inbreeding) ve Kurumsal Habitusun İnşası Üzerine Bir Tartışma. *Mülkiye Dergisi*, 43(3), s. 599-624.

Horta, H., Veloso, F. M., & Grediaga, R. (2010). Navel-gazing: Academic inbreeding and scientific productivity. *Management Science*, 56 (3), s. 414–429.

İnanç Tunçer, Ö. & Tuncer, O. (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. S*cientometric*s, 88(3), s. 885-898.

https://www.etymonline.com/search?q=inbreeding&ref=searchbar_searchhint

Kozikoğlu, İ. (2016). Akademik Kendileşme: Kavramsal Bir Çözümleme International *Journal Of Social Science*. 49 (1), s. 349-357

Kovalcikiene, K. & Marmiene, L B.- (2021). Doctoral Students as Future Teachers at Universities: Factors Related to Professional Identity Journal of Teacher Education for Sustainability, 23, (2), s.. 45-61, 2021

Maringe, F. & Foskett, N. (2010). Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives. Newyork, Continuum International Publishing Group.

Patton, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.

Tübitak. (2015). Ek Kararlar. Tübitak: 01.02.2022 tarihinde adresinden alındı. http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/21/21btyk_ekkararlar.pdf

Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley, L. E. (Eds.). (2015). Academic inbreeding and mobility in higher education: Global perspectives. New York: Palgrave Macmillan

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lisansüstü Öğrencilerin Tez Danışmanlarıyla Yaşadıkları Sorunlar

Özge Bıkmaz Bilgen

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Adü

ÖZET

Problem Durumu

Tez danışmanı tez hazırlama sürecinde, lisansüstü öğrencinin araştırma becerilerini geliştirmek için ona zaman, uzmanlık ve destek sağlayan; tezinin kabul edilebilir standartlarda hazırlanması için ona rehber olan kişidir (Heath, 2002). Lisansüstü eğitimin tarihi boyunca tez danışmanı ile öğrenci arasındaki ilişkinin, öğrencinin akademik derecelerini tamamlanmasını kolaylaştırmada, onların mesleki, bilişsel ve duygusal gelişimlerini etkilemede önemli rol oynadığı görülmektedir (Berelson, 1960; Healy, 1997). Danışmanlık ayrıca öğrencilerin tezlerini tamamlamalarını, gelecekteki kariyer seçeneklerini etkilemektedir (Ellison & Dedrick, 2008). Bu bilgilerin ışığında, danışman ile öğrenci arasındaki ilişkiyi etkilediği düşünülen faktörlerin incelenmesi gündeme gelmektedir. Öğrencinin beklentilerinin danışmanların, danışmanlık rolünde yönelik algılarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Rolün, bireylerin yerine getirmek durumunda olduğu işlevler olduğu düşünüldüğünde sahip olunan rollere göre ilişkin beklentiler oluşmaktadır (Tekarslan, 2000, s.251). *Rol beklentileri,* bireyin rolüne ilişkin yapması ve yapmaması gerekenleri gösteren, bireyin rolüne ilişkin sergilediği performansa dair başkalarının zihninde oluşan değerlendirme standartlarıdır. Bireyler, diğer bireylerin onlardan nasıl davranmaları gerektiği konusundaki beklentilerine göre birtakım davranışlar sergilemektedir; ancak her durumda sergilenen davranışlar beklentiyle örtüşmemektedir. Bu durumda bir problem durumu oluşması, bir sorun meydana gelmesi olasıdır. Bu noktada temelinde danışmanlık rolüne yönelik öğrencilerin beklentilerinin karşılanmama durumunda ortaya ne gibi sorunlar çıkmaktadır? Sorusunun merak edilmesiyle başlanan süreçte "Lisansüstü öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadığı sorunlar nelerdir? sorusu doğrultusunda araştırma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Yöntem: Creswell (2007) durum çalışmasını nitel araştırma yöntemlerini arasında ele almış, bir ya da birden fazla durumun zaman içerisinde birden fazla veri toplama aracıyla detaylı ve derin veri toplama süreci olarak açıklamıştır (s.73). Durum çalışmana karar veren araştırmacının ilk adımı bu yöntemin araştırma problemine uygun olup olmadığına karar vermektir. Ardından durumları belirlemelidir. Durumlar bir birey, birden çok birey, bir program ya da olay olabilir (Creswell, 2007:74).

Bu araştırma lisansüstü öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadıkları sorunlar incelenecektir. Farklı programlara (doktora, yüksek lisans) devam eden birden çok birey araştırmaya alınmıştır. Araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında birden çok veri kaynağının kullanılması önerilmektedir (Creswell, 2007:73)

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu lisansüstü eğitime (yüksek lisans ve doktora programlarına) devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem kullanılmıştır (Morse, 1991). Bu örneklemenin örneklem dahilindeki durumun özgü boyutlarının ayrıntılı tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasındaki ortak temaların ortaya çıkarılması gibi yararları olduğu belirtilmektedir (Patton, 1990). Bu yararları göz önünde bulundurularak çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilen 10 öğrenciden oluşmuştur. Öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Verilerin Toplanması:

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme soruları yazılı olarak hazırlanmış, soruların tamamı araştırmacı tarafından sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi bir metinden geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlarda bulunma tekniğidir (Krippendorf, 2009: 18). Temel amaç toplanan verileri bağlam içinde kavramlar ve ilişkilerden yola çıkarak incelemedir. Görüşme sorularının içerik analiziyle analiz edilmedinde eldeki ses kayıtlarından transkript yapılması, kodlama yapılması, verinin tanımlanması ve analiz edilmesi şeklinde bir sıra izlenebilir.

Verilerin geçerlik ve güvenirliği

Veri toplama aracının geçerliği içinse uzman yargısına başvurulmuştur. Başvurulan dört uzmanlar eğitim bilimleri alanında doktoralarını tamamlamış ve lisansüstü eğitim dahil Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesi bünyesinde öğretim elemanı olarak bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren bireylerden seçilmiştir. Uzmanlara soru uygun, uygun değil, düzeltilebilir (nasıl) şeklinde bir kontrol listesi verilmiştir. Uzmanlardan gelen Uzman görüşlerine sunularak düzeltme ve düzenleme yapılmıştır.

Güvenirliğin sağlanması için görüşme formları 4 kişi ile denenmiştir. Ön deneme uygulaması neticesinde formda değişiklikler yapılmıştır. Formun ilk hali (EK)'te verilmiştir. Verilerin toplanmasında ve analizinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Krippendorf (2009) güvenirlik sürecinin kalitesinin kodlamaların anlaşılır olması (comminicable); ikinci kodlamayı yapan kişinin doğru seçilmesi, kodlamayı yapan bireylerin birbirinden bağımsız olmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Kodlayıcılar arası güvenirlik için Krippendorff'un önerdiği alfa katsayısı ve Cohen'in kappa katsayıları kullanılmıştır. İkisi de şansa bağlı uyumun düzeltilmesine dayalı puanlayıcılar arası güvenirlik tekniği olan katsayılar bilgisayar programından yararlanılarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisansüstü eğitimin tarihi boyunca tez danışmanı ile öğrenci arasındaki ilişkinin, öğrencinin akademik derecelerini tamamlanmasını kolaylaştırmada, onların mesleki, bilişsel ve duygusal gelişimlerini etkilemede önemli rol oynadığı görülmektedir (Berelson, 1960; Healy, 1997). Nitekim tez danışmanı öğrenci ilişkisini temek eksen alan çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Sambrook, Stewart & Roberts, 2000; Lahenius, Ikavalko, 2012; Vilkinas, 2008; Zhao, 2003; Hein & Lawson, 2008). Araştırmalar lisansüstü eğitim sürecinin başarısının büyük ölçüde tez danışmanlara bağlı olduğunu göstermektedir (Golde, 2000; Kam, 1997; Marsh ve diğerleri, 2002, Heart, 2002). Bu nedenle öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadıkları sorunların incelenmesi önemli görülmektedir. Yine konunun yurt içinde nicel araştırmalarla ele alınmış, olması nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmasının önemine işaret ettiği düşünülebilir. Araştırma kapsamında on lisansüstü öğrencisiyle yarı yapılandırılmış form ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere "tez danışmanlarıyla yaşadıkları sorunlar"ı belirlemek adına sorular yöneltilmiş, elde edilen veriler yöntem bölümünde açıklandığı gibi analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: lisansüstü eğitim, tez danışmanı

Kaynakça

Cohen, N. H. (1995). The principles of adult mentoring scale. In M. W. Galbraith & H. C. Norman (Eds.), Mentoring: New strategies and challenges (pp. 15–32). New Directions for Adult and Continuing Education, no. 66. San Francisco: Jossey-Bass.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches. Sage Publications: London: UK

Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: Peeling off the veneer of satisfaction and competence. Studies in Higher Education, 29(6), 693–707.

Ellison B.A. B. &- Dedrick R. F. (2008). What do Doctoral Students Value in their Ideal Mentor?. Research in Higher Education, 39, 455-467

Golde, C. M. (2000). Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. The Review of Higher Education, 23(2), 199–227.

Healy, C. C. (1997). An operational definition of mentoring, In H. T. Frierson (Ed.) Diversity in higher education (Vol. 1). Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. Higher Education Research & Development, 21(1), 41– 53.

Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD students' progress and outcomes. Studies in Higher Education, 30(5), 535–555.

Kam, B. H. (1997). Style and quality in research supervision: The supervisor dependency factor. Higher Education, 34(1), 81–103.

Krippendorff, K. (2004a). *Content analysis.* (2nd ed.). California: SAGE pub.

Krippendorff, K. (2004b). Measuring the reliability of qualitative text analysis data *Humanities, Social Sciences and Law, 38*(6), 787-800.

Krippendorff, K. (2004c). Reliability in content analysis: some common misconception and recommendations. *Human Communication Research, 30*(3), 411-433.

Luna, G., & Cullen, D. (1998). Do graduate students need mentoring? College Student Journal, 32(3), 322– 330.

Mainhard, T., Rijst, R., Tartwijk J.& Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. Higher Education. 58:359-373

Marsh, H. W., Rowe, K. J., & Martin, A. (2002). PhD students' evaluations of research supervision. The Journal of Higher Education, 73(3), 313–348.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* (2nd ed). Newbury Park, CA: Sage Publication.

Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the Ideal Mentor Scale. Research in Higher Education, 44, 473–494

Seagram, B. C., Gould, J., & Pyke, W. (1998). An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees. Research in Higher Education, 39(3), 319–335

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques,* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi. Ankara.

Akademisyen Hemşirelerin Farklılık Yönetimine İlişkin Algıları

Mine Seçir
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

Serap Altuntaş
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde yaşamın tüm alanlarında yönetilmesi gereken bir kavram olarak ele alınan "farklılıklar", iş yaşamında çalışanlar arasında görülebilen veya görünmeyen, özde bulunan veya sonradan edinilmiş yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, dil, din, etnik köken, kültür, fiziksel özellikler, engellilik, inanç, görüş vb. açıdan var olan farklılıkları ifade etmektedir (Bulşu ve Gümüş, 2018; Çelik Keskin, 2020). Organizasyon içinde farklılıkların korkulması ya da görmezden gelinmesi gereken konular olarak değil, toplumun her yönüne değer katıcı faktörler olarak ele alınması ve örgütsel amaçlara hizmet edecek şekilde yönetilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda ortaya çıkan "farklılıkların yönetimi" ise bir organizasyonu meydana getiren bireylerin farklılıklarından doğan sorunların dengelenmesinde kullanılan yöntem olarak tanımlanmakta (Çakır, 2011) ve bir organizasyonda yer alan farklı özelliklere sahip çalışanların işe alınması, terfi ettirilmesi ve bu çalışanların elde tutulması için geliştirilen özel politika ve programları kapsamaktadır (Mor Barak ve ark., 2016; Udod ve Racine, 2022).

Farklılıkları kabul etme ve onlardan fayda sağlama aracı olan farklılıkların yönetimi (Alptürker, 2019) örgüt için yeni bir bakış açısı, bilgi, beceri ve tecrübe gibi (Meşe ve Bayraktar, 2020) ögeleri içinde barındırarak örgütsel amaçlara katkı sağlamanın yanında örgüt üyelerinin gerçek potansiyellerine ulaşmalarını da sağlamaktadır (Balay ve Sağlam, 2004; Farnsworth ve ark., 2020). Farklılıkların yönetiminde amaç; birçok farklılıktan ortak bir noktaya varabilmek, herkese eşit fırsatlar tanımak, bireylerin kendilerini ayrı ayrı birer değer olarak algılamalarını sağlamak ve her bireyin sahip olduğu becerilerden en verimli şekilde faydalanmaktır (Alptürker, 2019; Bulşu ve Gümüş, 2018). Farklılıkların yönetimiyle birlikte örgüt içerisinde yaratıcı değişimler ve ortaya çıkan çevresel ve örgüt içi sorunların çözümü kolaylaşmaktadır (Farnsworth ve ark., 2020; Meşe ve Bayraktar, 2020).

Akademik örgütler de farklı yaş, eğitim düzeyi, kültür, kişilik yapısı, yetenek, görüş, inanç, bilgi, beceri vb. özelliklere sahip eğitimcilerin bir arada çalıştığı örgütlerdir. Bu farklılıklar etkili bir şekilde yönetilemediğinde anlaşmazlıklara, çatışmalara ve gruplaşmalara, verimliliğin düşmesine, işe yabancılaşmaya, nitelikli iş gücü kaybına vb. durumlara neden olabilmektedir (Ateş, 2019; Robinson-Neal, 2009). Bilimsel bilginin üretilmesinin, yayılmasının, bilgiye erişimin ve kullanılmasının sağlandığı ve geleceğin meslek üyelerinin şekillendirildiği akademik kurumlarda farklılıkların yönetimi yaklaşımının önemi göz ardı edilemez. Akademik kurumlar açısından verimliliği olumsuz etkileyecek durumlardan kaçınılması, örgütsel bağlılık ve iş doyumunun sağlanması, akademik hedeflere ulaşılması ve performansın artırılması için bu kurumlarda farklılıkların yönetimi daha da önem kazanmaktadır (Akaber, Al-Titi ve Al-Nasr, 2019; Ateş, 2019). Ancak akademik örgütlerde çalışan akademisyenlerin farklılık yönetimi konusundaki algıları henüz yeterince bilinmemektedir.

Sağlık hizmetlerinin önemli bir yapı taşını oluşturan hemşireleri birer meslek üyesi olarak yetiştiren akademisyen hemşirelerin, meslek felsefesi gereği tek tip bir yaklaşımı benimsememesi, bireyler arasında var olan farklılıkları kabul ederek hizmet veren meslek üyeleri yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu farklılıkları iyi bir şekilde yönetebilmeleri ve bu konuda rol model olmaları beklenmektedir. Ancak yapılan literatür incelemesinde akademisyen hemşirelerin çalıştıkları kurumlarda farklılıkların yönetimine ilişkin algılarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışma ile akademisyen hemşirelerin farklılıkların yönetimine yönelik algılarının belirlenmesi ve bu algılarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Türü: Çalışma akademisyen hemşirelerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının değerlendirilmesi amacıyla tanımlayıcı ve karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Soruları:

1. Akademisyen hemşirelerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları nasıldır?

2. Akademisyen hemşirelerin farklılıkların yönetimi algıları hangi faktörlerden etkilenmektedir?

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi: Araştırmanın evrenini Türkiye'de görev yapan akademisyen hemşireler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçim yöntemi kullanılmamış ve evrende yer alan tüm akademisyen hemşireler (

N=2200) çalışmaya dahil edilmiştir. Ancak bu hemşirelerden 351'i araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve veri toplama aracını tam olarak doldurmuştur.

Veri Toplama Araçları: Araştırma verilerinin toplanmasında tanıtıcı bilgi formu ile Farklılıkların Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır.

Tanıtıcı Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, hangi yıllar arasında doğduğu, çalıştığı anabilim dalı vb. özelliklerini belirlemeye yönelik soruları içeren bir formdur.

Farklılıkların Yönetimi Ölçeği (FYÖ): Balay ve Sağlam (2004) tarafından eğitimciler için geliştiren "Farklılıkların Yönetimi Ölçeği" toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "bireysel tutum ve davranışlar", "örgütsel değerler ve normlar", "yönetsel uygulamalar ve politikalar" olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert tipi puanlanan (1 - hiç katılmıyorum, 2 -katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum ve 5 -tamamen katılıyorum) ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan ise 28 olup alt boyut puanları üzerinden değerlendirilmektedir. Puanın artması o alt boyutta farklılık yönetimi algısının yüksek olduğunu / farklılıkların iyi yönetildiğini ifade etmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri .97, alt boyutlarda ise .77- . 95 arasında bulunmuştur (Balay ve Sağlam, 2004). Bu çalışmada ise ölçeğin toplam Cronbach alfa değerinin .96, alt boyutlarda ise .82- . 96 arasında olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması: Araştırma verileri Haziran-Aralık 2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak hazırlanan anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Anket formu hem akademisyen hemşirelerin yer aldığı grup iletişimi sağlayan mobil uygulamalar aracılığı ile hem de kurumsal e- mail adresleri aracılığı ile akademisyen hemşirelere gönderilerek araştırmaya davet edilmiştir. Bu akademisyen hemşirelerden 351'i araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve anket formunu tam olarak doldurmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi: Veriler IBM SPSS İstatistik 20 paket programı kullanılarak Cronbach alfa katsayısı, frekans ve yüzde dağılımı, tanımlayıcı istatistikler, normal dağılıma uygunluk testleri, normal dağılıma uyan değişkenlerde t testi, ANOVA testi; normal dağılıma uymayan değişkenler için Kruskall Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Etik ilkeler: Çalışma için etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olanlar anket formunu doldurmuştur.

Sınırlılıklar: Araştırma, COVID-19 pandemisi döneminde gerçekleştirildiğinden katılımcılardan yüz yüze veri toplanamamış olması araştırmaya katılımda azalmaya neden olmuştur. Araştırma sonuçları katılımcıların kendi beyanları ile sınırlıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hemşirelik biliminin ilerlemesinde ve geleceğin hemşirelerinin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan akademisyen hemşirelerin farklılıkları yönetme becerilerine sahip olmaları rol model olmalarında önemli olduğu kadar çalıştıkları kurumda farklılıkların yönetimine ilişkin olumlu algılar içinde olması da verimlilikleri açısından oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışma sonucunda akademisyen hemşirelerin farklılıkların yönetimi algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca 1980 yılı ve öncesinde doğan, kadın, bekar, İç Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalında görev yapan, profesör unvanına sahip, idari görevi olan, hem mesleki hem de kurumsal olarak 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan ve çalıştığı kurumun yönetim tarzını "katılımcı" olarak değerlendiren akademisyen hemşirelerin alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu ve unvan, idari göreve sahip olma, kurumsal deneyim ve kurumun yönetim tarzı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen hemşire, farklılık yönetimi, hemşirelik.

Kaynakça

Akaber, M.O.S.M., Al-Titi, O.A.K. & Al-Nasr N.S. (2019).Organizational policies and diversity management in Saudi Arabia. *Employee Relations*, 41(3), 454-474. https://doi.org/10.1108/ER-05-2017-0104

Alptürker, H. (2019). Yerel Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Farklılıkların Yönetimi: Mersin Büyükşehir Belediyesi Örneği. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ateş, A. (2019). Farklılıkların Yönetimi ile İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Balay, R. & Sağlam, M. (2004). Eğitimde Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 31-46.

Bulşu, Ç. & Gümüş, M. (2018). Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(4), 322-344. DOI: 10.21325/jotags.2018.312

Çakır, E. (2011). Farklılıkların Yönetimi Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Karaman Valiliği'nde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelik Keskin, S.Ç. (2020). Türki ye'de Farklılıkların Yöneti mi: Bankacılık Sektöründeki Kadın Yöneticiler Üzeri ne Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Farnsworth, D., Clark, J.L., Green, K., López, M., Wysocki, A. & Kepner, K. (2020). Diversity in the Workplace: Benefits, Challenges, and the Required Managerial Tools. (Available at: https://edis.ifas.ufl.edu/pdf/HR/HR02200.pdf, accessed 20.03.2021).

Meşe, S. & Bayraktar, O. (2020). Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (37), 175-199.

Mor Barak, M.E., Lizano, E.L., Kim, A., Duan, L., Rhee, M.-K., Hsiao, H.-Y. & Brimhall, K.C. (2016). The promise of diversity management for climate of inclusion: a state-of-the-art review and meta-analysis. *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 40(4), 305-333.

Robinson-Neal, A. (2009). Exploring Diversity in Higher Education Management: History, Trends, and Implications for Community Colleges. (Erişim: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940623.pdf , erişim tarihi: 20.03.2022)

Udod, S.A. & Racine L. (2022). Diversity in Health Care Organizations. (Ed. Joan Wagner) (İçinde: Leadership and Influencing Change in Nursing) (Erişim: https://leadershipandinfluencingchangeinnursing.pressbooks.com/chapter/chapter-2-diversity-in-health-care-organizations/, Erişim tarihi: 20.03.2022)

Z Kuşağı ve Eğitim: Z Kuşağı Hemşirelik Öğrencilerinin Hemşirelik Eğitiminden Ne Beklediğini Biliyor Muyuz?

Ayşe Çiçek Korkmaz
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

Selen Tekin
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşmenin etkisiyle dünyanın bir ucunda yaşanan küresel iklim krizi, savaşlar, bulaşıcı hastalıklar veya göçler gibi koşulların, diğer ucunda yer alan ülkenin ekonomik, politik, teknolojik, sosyolojik ve kültürel alanlarını etkileyerek değişimlere neden olduğu görülmektedir. Tüm bu değişim ve gelişmeler sadece alanları değil aynı zamanda insanları da etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu değişim süreçlerinde aynı zaman diliminde yaşayan insanlar benzer şekilde etkilenmekte ve algı, tutum, değer, beklenti ve ihtiyaçlar açısından ortak özellikler göstermeye başlamaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014; Sevinç ve Kavgaoğlu, 2019; Kılınç ve Varol, 2021; ss.2-3). Bu benzerliklerden ortaya çıkan kuşak kavramı, yaklaşık yirmi beş otuz yıllık yaş kümelerini oluşturmakta ve bireyler öbeği, göbek, nesil, batın, jenerasyon terimleri olarak ifade edilmektedir (TDK, 2022). Kuşak kavramını anlayabilmek için o kuşağı etkileyen olay ve durumların incelenmesi gerekir. Böylece o kuşağa özgü bireylerin karakteristik özellikleri de ortaya çıkarılabilir, beklentiler ile bakış açıları doğru anlaşılabilir.

Z kuşağı, 1995-1997'den sonra doğan ve sonu 2010-2012 olarak belirtilen kuşaktır. Z kuşağına literatürde dijital yerliler, ev sahipleri, internet nesli, sonraki jenerasyon, çoğullar, teknoloji jenerasyonu, Gen Wii, post jenerasyon, binyıl sonrası, kristal kuşak ve derin duygusal gibi isimler verilmektedir (Wiedmer, 2015; Rickes, 2016; Cilliers, 2017; Seemiller ve Grace, 2017; Mohr ve Mohr, 2017; Williams, 2018; Jurenka, Stareček, Vraňaková ve Cagáňová, 2018; Hampton, Welsh ve Wiggins, 2020; Vizcaya-Moreno ve Pérez-Cañaveras, 2020; Shorey, Chan, Rajendran ve Ang, 2021).

Z kuşağı eğitim biliminin çok tartışılan ve üzerinde çok fazla araştırma yapılan konularından biridir. Z kuşağı kimdir? Hangi özelliklere sahiptir? Bu kuşağı diğerlerinden ayıran önemli özellikleri nelerdir? Z kuşağının öğrenme stilleri nelerdir? gibi sorular son yıllarda araştırmacıların dikkati çekmiştir. Z kuşağı şimdilerde iş hayatına yeni girmiş olsa da çoğunlukla yükseköğretimde yer almaktadır. Yakın zamanda yapılan araştırmalarda Z kuşağı öğrencileri aktif ve daha fazla görsel, etkileşimsel, kinestetik öğrenme ile bağımsız öğrenme stilini tercih eden bir kuşak olarak tanımlanmıştır (Erden, 2017; Cilliers, 2017; Jurenka ve ark., 2018; Vizcaya-Moreno ve Pérez-Cañaveras, 2020; Shorey ve ark., 2021). Bu açıdan bu kuşağın öğrencileri kolaylık veya rahatlık isterler, faydacı yaklaşım olan pragmatizm ön plandadır, dikkat süreleri kısadır, yaparak ya da deneyerek öğrenmeye, sanal oyunlara ve bilginin soyut kavramsallaştırılması yoluyla öğrenmeye olan ilgilerinin bir sonucu olarak internet ön plandadır. Kendi istedikleri hızda ve içsel olarak öğrenmeyi tercih ederler, akranlarını ve eğitmenlerini değerli kaynaklar olarak görürler ve mentorluk ilişkilerine önem verirler. Z kuşağı öğrencileri kendi istekleri doğrultusunda gruplar halinde çalışsalar bile takım çalışması yerine bağımsız çalışmayı tercih ederler (Rothman, 2014; Rickes, 2016; Shatto ve Erwin, 2016; Erden, 2017; Mohr ve Mohr, 2017; Seemiller ve Grace, 2017; Hampton, Welsh ve Wiggins, 2020). Ayrıca bilginin doğruluğunu kontrol etmezler, dürüst ve hızlı geri bildirimlere açıktırlar (Wiedmer, 2015; Shatto ve Erwin, 2016; Sevinç ve Kavgaoğlu, 2019; Vizcaya-Moreno ve Pérez-Cañaveras, 2020; Shorey ve ark., 2021; Chunta, Shellenbarger ve Chicca, 2021). Genel olarak Z kuşağının özellikleri değerlendirildiğinde, sanal ortamlara ve sanal uygulamalara alışkın oldukları ve mobil öğrenme, M-öğrenme ya da çevrim içi öğrenme olarak adlandırılabilecek öğrenme yöntemine daha çok alıştıkları görülmektedir (Wiedmer, 2015; Cilliers, 2017; Vizcaya-Moreno ve Pérez-Cañaveras, 2020).

Z kuşağı öğrencilerinin hemşirelik eğitiminde başarılı olabilmeleri için kuşağın özellikleri dikkate alınarak eğitim yöntemlerinin hazırlanması gerekmektedir. Z kuşağı öğrencilerine yönelik teknoloji merkezli hemşirelik eğitimi faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, hem çağın gerektirdiği donanıma sahip öğrencilerin hem de nitelikli hemşirelerin yetiştirilmesinde önemlidir. Ayrıca hemşirelik eğitimcileri bu kuşaktaki hemşirelik öğrencilerinin beklenti ve istekleri dikkate alarak doğru eğitim yöntemi ile mesleki eğitim almalarını sağlayabilirlerse hem klinik hem de teorik eğitim açısından öğrenme hedeflerine ulaşılabilir (Şahin ve Başak, 2017; Erden, 2017; Sevinç ve Kavgaoğlu, 2019).

Araştırmanın problemleri şöyle ifade edilebilir:

- Z kuşağının özellikleri nelerdir?
- Z kuşağı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eğitimden beklentileri nelerdir?

- Z Kuşağı öğrencilerinin hemşirelik eğitiminde akademik başarılarını ve katılımlarını artırmak için hangi öğretim yöntemleri kullanılabilir?

Yöntem

Bu çalışmada, Z kuşağının özellikleri incelenerek bu özelliklerin eğitim uygulamalarına yansıma durumu incelenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırma bir derleme çalışması olup, ulusal ve uluslararası alan yazın çerçevesinde Z kuşağı öğrencilerinin özellikleri, öğrenme stilleri, eğitimden beklentileri ve bu öğrencilerin hemşirelik eğitiminde akademik başarılarını ve katılımlarını artırmak için kullanılan yöntemler ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma için öncelikle Z kuşağının özellikleri tespit edilmiştir. Alan yazın taraması için "Z kuşağı" ve "eğitim, hemşirelik eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak mevcut durum ortaya konulmaya çalışıldığından, bu çalışma sistematik bir derleme çalışması olarak planlanmamıştır. Derleme çalışmaları, alan yazında belirli bir konuyu tanımlamak, ilgili konuya dikkat çekmek, ana hatlarıyla özetlemek ve boşlukların ortaya konulması amacıyla yapılmaktadır (Yılmaz, 2021). Araştırma kapsamına alınan çalışmalar kaynakça bölümünde yer alan çalışmalardır. Çalışmaların tam metinlerine ulaşılarak ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlar özetlenmiştir. Daha sonra tüm çalışmalardan elde edilen bu bilgiler konu başlıklarına uygun şekilde entegre edilmiştir. Sonuç olarak ortaya çıkan konu başlıkları şunlardır: Z kuşağı ve özelikleri, yüksek öğretimde Z kuşağı ve eğitimden beklentileri, hemşirelik eğitiminde Z kuşağı öğrencilerinin akademik başarısı ve katılımını artıracak yöntemlerdir. Dolayısıyla bu çalışma ile Z kuşağının eğitim beklentilerine ilişkin bilimsel yazına katkı sağlaması, hemşirelik eğitiminde değişen öğrenci profili ve öğrenme durumları hakkında farkındalık kazandırmada yararlı olması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma araştırmacılara ve eğitimcilere Z kuşağı hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik eğitim sürecinde akademik başarılarını ve katılımlarını artırmak için hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği konusunda genel bir bakış açısı kazandıracaktır. Hemşire eğitimciler derslerinde kullandıkları PowerPoint ile anlatım, sadece simülasyon kullanma gibi öğretme yaklaşımlarını kullanmaya devam ederse Z kuşağı öğrencilerinin ihtiyaçlarına uyum sağlamada zorluklarla karşılaşabilirler. Diğer kuşaklardan farklı olarak, Z kuşağı öğrencileri konuyla ilgili pratik bilgilerin aktarılmasının yanı sıra heyecan verici, ilgi çekici, teknolojik olarak gelişmiş ve görsel temelli öğrenmeyi arzularlar. Bu öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan, akademik başarılarını ve derslere katılımlarını artıran yöntemler seçilmelidir. Hemşirelik öğrencilerinin dikkatini çeken ve sürükleyici öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması hemşirelik eğitiminin kalitesini artırmasının yanı sıra öğrencilerin hem mesleği özümsemiş hem de mesleki değerlerine bağlı profesyoneller olarak çalışma hayatına kazandırılması sağlanacaktır. Nitekim eğitimini benimseyemeyen hemşirelik öğrencileri öğrencilikten çalışma hayatına geçişte sorun yaşamakta ve öğrencilerde mesleği sürdürmede isteksizlik, düşük iş tatmini ve motivasyon ve mesleğine bağlılığının sağlanamaması gibi sorunlara neden olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Z Kuşağı, Hemşirelik Öğrencileri, Hemşirelik Eğitimi, Lisans Eğitimi, Beklentiler

Kaynakça

Adıgüzel, O., Batur, H. Z., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19):165-182.

Chunta, K., Shellenbarger, T., & Chicca, J. (2021). Generation Z students in the online environment: strategies for nurse educators. Nurse Educator, 46(2):87-91.

Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. PEOPLE: International Journal of Social Sciences, 3(1), 188–198.

Erden, N. S. (2017). Yeni nesillere yeni öğretim yöntemleri: Z kuşağının öğrenme stilleri ve yükseköğrenim için öneriler. International Journal of Academic Value Studies (Javstudies), 3(12), 249-257.

Hampton, D., Welsh, D., & Wiggins, A. T. (2020). Learning preferences and engagement level of generation z nursing students. Nurse Educator, 45(3), 160-164.

Jurenka, R., Stareček, A., Vraňaková, N., & Cagáňová, D. (2018). The learning styles of the generation group Z and their influence on learning results in the learning process. 16th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications, 251-260.

Kılınç, E. & Varol, F. (2021). Z Kuşağının iş hayatına ilişkin beklentileri ve kariyer algıları (Covid-19 pandemi sonrası iş dünyası için turizm, işletme, yönetim bilişim ve sağlık yönetimi kapsamında bir değerlendirme). Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Mohr, K. A. J., & Mohr, E. S. (2017). Understanding generation Z students to promote a contemporary learning environment. Journal on Empowering Teaching Excellence, 1(1), 84-94.

Rickes, P. C. (2016). Generations in flux how gen Z will continue to transform higher education space. Planning for Higher Education Journal, 44(4), 21-45.

Rothman, D. (2014). A tsunami of learners called generation Z. Retrieved from http://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf

Seemiller, C. & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. About Campus, 22(3), 21-26.

Sevinç, E. & Kavgaoğlu, D. (2019). Kuşakların hemşirelikte yönetim ve eğitim pratikleri açısından incelenmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi (İGUSABDER), 9(9), 944-957.

Shatto, B., & Erwin, K. (2016). Moving on from millennials: Preparing for generation Z. The Journal of Continuing Education in Nursing, 47(6), 253-254.

Shorey, S., Chan, V., Rajendran, P., & Ang, E. (2021). Learning styles, preferences and needs of generation Z healthcare students: Scoping review. Nurse Education in Practice, 57(3), 1-11.

Şahin, G., & Başak, T. (2017). Hemşirelikte mobil öğrenme "M-Öğrenme". International Journal of Human Sciences, 14(4), 4480-4491.

Türk Dil Kurumu. (2022). 27.03.2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Vizcaya-Moreno, M. F. & Pérez-Cañaveras, R. M. (2020). Social media used and teaching methods preferred by generation Z students in the nursing clinical learning environment: A cross-sectional research study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(21), 8267.

Wiedmer, T. (2015). Generations do differ: Best practices in leading Traditionalists, Boomers, and Generations X, Y, and Z. Delta Kappa Gamma Bulletin (The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators), 82(1), 51–58.

Williams, C. A. (2018). Nurse educators meet your new students: Generation Z. Nurse Educator, 44(2), 59-60.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(2), 1457-1490.

Türkiye'deki Üniversitelerde Hedef Kitlesi Çocuk Olan Uygulama Ve Araştırma Merkezlerinin Mevcut Profili

Burcu Sarı Uğurlu Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
İnci Alyüz Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Şefika Melike Çağatay Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Sezen Apaydın Çanakkale Onsekiz Mart Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde tanınırlığını arttırmak amacıyla 2015 yılında kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), yükseköğretim kurumlarının üç temel fonksiyonu olduğunu belirtmektedir. Bu temel fonksiyonlar, (1) eğitim öğretim, (2) araştırma ve (3) topluma hizmettir (YÖKAK, 2022). Ayrıca Yükseköğretim Kanununda da, topluma hizmet fonksiyonunun, üniversitelerin temel görevleri arasında olduğuna vurgu yapılmaktadır. Üniversiteler toplumsal katkı sağlamak için çeşitli toplum hizmetleri sunabilmektedirler. Bu hizmetleri de uygulama ve araştırma merkezleri aracılığıyla yaptıkları bilinmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de bulunan üniversitelerin web siteleri incelendiğinde, araştırma merkezlerinin hem amaçları hem de faaliyet alanlarının çok çeşitli olduğu görülebilir. Yakın zamanda Özsüz Gül ve Alpaydın (2017) tarafından Türkiye'deki üniversitelerdeki uygulama ve araştırma merkezlerinin durumu incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre üniversitelerimizde yer alan araştırma merkezlerinin çoğunun etkin olarak faaliyet göstermediği, etkin olarak faaliyet gösteren merkezlerin ise araştırma odaklı olmayıp uygulamaya ağırlık veren merkezler olduğu görülmüştür. Çoğu araştırma merkezinin çok etkin olmadığı gerçeğiyle birlikte (Arslan ve Erkol, 2021; Özsüz Gül ve Alpaydın, 2017; Savaş, Ertan ve Yol, 2018), araştırma merkezleri bulunduğu bölgedeki sorunlara çözüm üretmedeki rollerini arttırmak adına çeşitli faaliyetler yürütebilmektedirler. Özellikle eğitim, sağlık, sosyalleşme gibi temel haklara erişim konusunda sıkıntı yaşayan çocuklara katkı sağlamak adına üniversitelerin ne durumda olduğunu belirlemek için araştırma merkezlerinin neler yaptığının ortaya konması önemlidir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), cinsiyet, etnik/sosyal köken, özel eğitim, kültür, ekonomik koşullar, yetenek gibi sebeplerle okulda sorunlarla karşılaşma olasılığı olan gruplara ulaşmak ve onlara kaliteli eğitim sağlamak amacıyla politika ve programların geliştirilmesini ve uygulanmasını ve de her türlü ayrımcılığı ortadan kaldıran kapsayıcı eğitimlerin teşvik edilmesinin gerekliliğini ifade etmekte ve önermektedir. Özellikle dezavantajlı şartlarda yetişen çocuklarımıza yönelik olarak araştırma, işbirliği ve eğitim faaliyetlerini yürütmeyi amaçlayan araştırma ve uygulama merkezlerinin var olması ve etkin bir şekilde faaliyet gösterebilmesi üniversitelerin toplumsal katkı sağlama fonksiyonunu güçlendirebilir.

Bu bağlamda bu araştırma ile Türkiye'deki üniversitelerin web sitelerinde yer alan uygulama ve araştırma merkezleri incelenmiş ve faaliyet alanlarındaki hedef kitlesinde "çocuk" olan araştırma merkezleri belirlenmiştir. Bu belirlenen uygulama ve araştırma merkezlerinin web sitelerinde yer alan amaç, misyon, vizyon, faaliyet alanı ve yönetmelikleri araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, faaliyet alanlarında hedef kitlesi "çocuk" olan araştırma merkezlerinin dezavantajlılık kavramına ne kadar vurgu yaptıklarını ve dezavantajlı koşullardan gelen çocuklara yönelik ne gibi faaliyetler gerçekleştirdikleri belirlemektir. Bu amaçla bu araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yükseköğretim kurumlarının resmi web sitelerinde verilen bilgilere göre; faaliyet alanlarında hedef kitlesi "çocuk" olan araştırma ve uygulama merkezlerinin devlet ve vakıf üniversitelerine göre dağılımı nedir?
2. Dezavantajlı koşullardan gelen çocukları hedef alan araştırma ve uygulama merkezleri nelerdir? Bu merkezler etkin olarak faaliyet göstermekte midir?
3. Seçilen araştırma ve uygulama merkezlerinin yönetmeliklerinde belirledikleri amaçlar dezavantajlı koşullardan gelen çocukları kapsıyor mu?
4. Seçilen araştırma ve uygulama merkezleri dezavantajlı koşullardan gelen çocuklara yönelik ne tür faaliyetler yürütmektedirler?

Yöntem

Bu araştırmada, yükseköğretim kurumlarında faaliyet alanlarında hedef kitlesi "çocuk" olan uygulama ve araştırma merkezlerinin web sitelerinde yer alan amaç, misyon, vizyon ve faaliyet alanı gibi bilgiler ile yönetmelikleri incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi seçilmiştir. Doküman analizi, araştırılan konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren hem basılı hem de web tabanlı bilgi ve belgelerin sistematik bir şekilde ele alınmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunu Yükseköğretim Kurumunun resmi sayfasında üniversitelerimiz başlığı altında yer alan toplam 207 üniversite oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle 207 üniversitenin resmi web sayfaları incelenerek uygulama ve araştırma merkezleri başlığı altında yer alan merkezler ve bu merkezlerin amaçları ve hedef kitleleri incelenmiştir. İncelenen bu merkezler arasından çalışma ve faaliyet alanında hedef kitlesi 0-18 yaş arası çocuklar olan merkezler belirlenmiştir. Daha sonra bu merkezlerin resmi web sayfalarında yer alan bilgiler ışığında, amaç, misyon, vizyon, faaliyet alanları ve yürütülen etkinlikler incelenmiştir. İncelenen belgeler ve yönetmelikler ışığında, uygulama ve araştırma merkezlerinin belirledikleri amaçların dezavantajlı koşullardan gelen çocukları ne kadar kapsadığı ve dezavantajlı koşullardan gelen çocuklara yönelik ne gibi faaliyetler yürüttükleri betimsel olarak analiz edilecektir. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bu yaklaşımda amaç elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında Türkiye'de bulunan üniversitelerin tümünde çocukla ilgili uygulama ve araştırma merkezi olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, Türkiye'de bulunan üniversitelerin uygulama ve araştırma merkezlerine bakıldığında 207 üniversite arasında çocuk ile ilgili uygulama ve araştırma merkezleri bulunan üniversitelerin sayısının 79 olduğu görülmektedir. Bu sayı Türkiye'deki tüm üniversitelerin %38'lik bir kısmında çocuğu hedef alan uygulama ve araştırma merkezi bulunduğunu göstermektedir. Geriye kalan üniversitelerin büyük bir çoğunluğunda (%62) çocukla ilgili uygulama ve araştırma merkezi bulunmamaktadır. Bu merkezlerin adları incelendiğinde en sık kullanılan merkez isimlerinin sırasıyla (1) Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, (2) Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, (3) Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, (4) Çocuk Koruma Uygulama ve Araştırma Merkezi, (5) Çocuk Gelişimi Uygulama ve Araştırma Merkezi olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında bu merkezlerin amaç, misyon, vizyon, faaliyet alanları ve yönetmelikleri de incelenecektir. Bu kapsamda bu uygulama ve araştırma merkezlerinin belirledikleri amaçların dezavantajlı koşullardan gelen çocukları ne kadar kapsadığı ve dezavantajlı koşullardan gelen çocuklara yönelik yürüttükleri faaliyetlerin neler olduğu belirlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Dezavantajlı koşullar, Kapsayıcılık, Yüksek Öğretim Kurumları, Uygulama ve Araştırma Merkezleri

Kaynakça

Arslan, F. & Erkol, Z. Z. (2021)Türkiye'de çocuk izlem merkezleri ve üniversite çocuk koruma uygulama ve araştırma merkezleri. Cantürk G, editör. Çocuk İstismarı ve İhmali. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; p.85-92.

Gül, F. Ö., & Alpaydın, Y. (2017). Türkiye'deki araştırma ve uygulama merkezleri üzerine bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 627-643.

Savaş, G., Ertan, S., & Fatma, Y. O. L. (2018). Türkiye'deki üniversitelerin kadın araştırma merkezleri profili araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(68), 1527-1547.

UNESCO (2022). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme adresinden 14.04.2022 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

YÖKAK (2022). Toplumsal Katkı Süreçleri. https://portal.yokak.gov.tr/kategori/toplumsal-katki-surecleri/ adresinden 14.04.2022 tarihinde alınmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet Kemal Aydın Hitit Üniversitesi

Damla Nur Şahin Hitit Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam becerisi kavramı sürekli değişen günümüz dünyasında önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü yaşam becerisi kavramını "Bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan uyarlanabilir ve olumlu davranış yetenekleri" olarak tanımlanmıştır (WHO, 2019, s.17). Kısaca ifade etmek gerekirse, yaşam becerileri bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerileri kapsayan geniş bir kavramdır (Bolat & Balaman, 2017). Yaşam becerileri, günlük yaşamın taleplerini ve zorluklarını karşılamak için gerekli olan becerilerdir ve ayrıca insanların iş, okul, ev veya topluluk gibi çeşitli ortamlarda başarılı olmalarını sağlar. Günümüz modern toplumunda, çocukların, ergenlerin ve genç yetişkinlerin çağın rekabetçi ve sürekli değişen yaşam tarzının gerekliliklerine hızla uyum sağlayabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için çeşitli yaşam becerilerine sahip olmaları kritik bir hale gelmiştir (Açak, & Düz, 2018).

Spor, günlük hayatın stresinden uzak, dinamik bir ortam yaratarak, modern insanı çevreleyen psikolojik ve sosyal tehlikelere çözüm getirmekte ve beraberinde getirdiği sağlıklı yaşam tarzı ile koruyucu ve önleyici sağlık hizmetlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bunun yanı sıra spor, toplumsal yapıya uyum sağlama, çatışmaların azaltılması, huzursuzluk ve sapkın davranışların engellenmesi ve gerilimlerin toplum yararına yönlendirilmesi gibi önemli işlevlere sahiptir. Sporun bu işlevlerine ek olarak bireylerin psikolojik, sosyal ve kişilik gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri bulunduğu söylenebilir (Duman & Kuru, 2010).

Yaşam becerileri dolaylı olarak akademik başarı, spor ve egzersiz performansı, genel sağlık, psikolojik iyilik hali ve başarı gibi birçok durumla ilişkili olduğundan bireyin yaşantısında önemli ve belirleyicidir (Gün, 2021). Spor yoluyla kazanılan yaşam becerilerinin ergenlerin sosyal, fiziksel ve zihinsel yönden bir bütün olarak gelişmelerinde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle özellikle gençlerin erken yaşlarda yaşam becerilerinin bilincinde olması, yaşam becerilerini etkili bir şekilde öğrenmeleri onların hayata yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri ve zor yaşam koşullarına uyum sağlamaları açısından oldukça önemlidir (Açak, & Düz, 2018).

Dolayısıyla mevcut çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin belirlenmesi ve yaşam becerilerinin öğrencilerin cinsiyet, yaş ve spor yapıp yapmama durumları gibi çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri (*zaman yönetimi, iletişim, liderlik, takım çalışması, duygusal beceriler, sosyal beceriler, amaç belirleme*) nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri cinsiyet, yaş spor yapıp yapmama gibi çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmada tekli örnek olay incelemesi stratejisi (Yin, 2003) benimsenerek, deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) (Creswell, 2011) deseni kullanılmıştır. Tarama desenleri, araştırmacıdan kaynaklı yanlılığı en aza indirgemek ve deneysel desenlerden faklı olarak değişkenleri kontrol etmek veya manipüle etmek gibi ve böylelikle herhangi bir dış müdahaleye olanak vermemek gibi önemli avantajları olan güçlü desenlerdir. Mevcut çalışmada da araştırmacılar değişkenleri doğal bağlamında olduğu gibi incelemek istediklerinden bu deseni tercih etmişlerdir. Çalışmanın evrenini Türkiye İBBS TR83 istatistiki bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesi bünyesindeki Spor Bilimleri Fakültesinde 2021-2022 akademik yılında öğrenim görmekte olan 1361 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alma yoluna gidilerek evrenden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle (Creswell, 2011) rastgele seçilen 146 öğrenciye kâğıt-kalem yöntemiyle anket uygulanarak nicel veriler elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, %53'ünün (f=78) erkek olduğu, ortalama 21 yaşında oldukları ve %49'unun (f=71) düzenli spor yaptığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak demografik bilgilerden oluşan kişisel bilgi formu ile Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeği (Açak, & Düz, 2018) kullanılacaktır. Cronin ve Allen (2017) tarafından geliştirilen "Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeği (SYBEÖ)" Açak ve Düz (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve sporun yaşam becerilerine katkısını belirleyemeye olanak sağlayan bir ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. SYBEÖ'nün 43 madde ve sekiz alt boyuttan oluşan orijinal versiyonu ile karşılaştırıldığında Türkçe versiyon 5'li Likert tipte 31 maddeden ve altı alt boyuttan (*zaman yönetimi, iletişim, takım çalışması, duygusal beceriler, sosyal beceriler, amaç belirleme*) oluşmaktadır. Ölçek örneklemde yer alan öğrencilerin algılanan yaşam becerilerini belirlemek için kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen ham veriler, SPSS programına girildikten sonra kontrol edilerek eksik ya da hatalı veri girişi olup olmadığı tespit edilmiştir. Tüm veriler kontrol edildikten sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Simirnow (K-S), Q-Q plotlar ve çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Normallik varsayımları (Tabachnick, 2013) karşılandığı görüldüğünden parametrik testler kullanılarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizlerde aritmetik ortalama (M) ve Standart sapma (ss), karşılaştırmalı analizlerde bağımsız örneklemler t-testi ve one-way ANOVA ile post-hoc olarak Scheffe testi kullanılarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada veri toplama ve analiz süreci devam etmekte olup geçici sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Üniversite Öğrencilerinin yaşam becerilerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde en yüksek takım çalışması (M= 4,24) boyutundaki yaşam becerilerine, öte yandan en düşük zaman yönetimi (M= 3,86) boyutundaki yaşam becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
2. Cinsiyet değişkenine göre ortalama yaşam becerileri puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen bağımsız örneklemler *t*-Testi sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.
3. Yaş değişkenine göre ortalama yaşam becerileri karşılaştırılması için gerçekleştirilen One-Way ANOVA testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.
4. Son olarak düzenli spor yapıp yapmama değişkenine göre karşılaştırıldığında, zaman yönetimi (t=3,62; df=144, p= < .05) ve iletişim becerileri (t=2,61; df=144, p= < .05) boyutlarında düzenli spor yapanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular literatürdeki önceki çalışmaları (Fraser-Thomas & Côté, 2009; Gould, Collins, Lauer & Chung, 2007) desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam becerileri, spor, iletişim becerileri, zaman yönetimi, liderlik

Kaynakça

Açak, M., Düz, S. 2018. "Adaptation Of Life Skills Scale For Sport İnto The Turkish Culture", *Inonu University Institute Of Educational Sciences Journal*, 5(9), 74-86.

Bolat, Y., Balaman, F. 2017. "Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.

Creswell, J.W. (2011) Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

Duman, S., Kuru, E. 2010. "Spor Yapan ve Spor Yapmayan Türk Öğrencilerin Kişisel Uyum Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması." *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 18-26.

Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.

Gün, S. (2021). "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Yaşam Becerileri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Universitesi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Yin, R.K. (2003) “Case Study Research: Design and Methods”. 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks.

World Health Organization (WHO). 2020. Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools. *World Health Organization*.

Suriyeli okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin sundukları çözüm önerileri

Lütfiye Coşkun

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Suriye'de yaşanan savaş ve çatışmalar sonrasında birçok Suriyeli'nin Türkiye'ye göç ettiği, 2017 yılı itibariyle Türkiye'de bulunan mülteci sayısının üç milyonun üzerine çıktığı belirtilmektedir (AFAD, 2017). Göç idaresinin 2019 yılı verilerine göre ise Kilis ilinde 117 bin 168 Suriye vatandaşı bulunmaktadır. Elde edilen istatistiklere göre ise Kilis ili en fazla göçmen barındıran illerden biri durumundadır (GİGM, 2019).

Üniversitelerde öğrenim gören öğrenci sayısı incelenecek olursa 2013-2014 yılında bu sayının 1,785, 2014-2015 yılında 5,560 ve 2015- 2016 yılında ise 9684 olduğu ve kısaca bu sayının yıldan yıla arttığı görülmektedir (YÖK, 2016). İçerisinde güvenli bir ortamda yaşamanın yanı sıra üniversite eğitimi almayı hedefleyen mülteci üniversite öğrencilerini barındıran risk altındaki bu grubun ayrıca ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Gül ve Şaşman-Kaylı, 2020).

Alan yazında Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını belirlemeye yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir fakat bu çalışmaların büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim, ilköğretim ve lise kademelerine devam eden Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitimsel sorunları belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (Alparslan-Kılıç ve Toker-Gökçe, 2019; Cirit-Karaağaç ve Güvenç, 2019; Yiğit, Şanlı ve Gokalp, 2021). Ayrıca birçok çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına yönelik bilgilerin öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edildiği görülmektedir (Aykırı, 2017; Külekçi-Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma, 2020; Levent ve Çayak, 2017). Yükseköğretime devam eden Suriyeli öğrencilerin görüşlerine dayanarak gerçekleştirilen çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Mertor-İlgar, Doğan ve Yıldırım, 2016; Taşar, 2019). Yapılmış olan çalışma Suriyeli üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenecek sorunları ve bizzat kendileri tarafından bu sorunlara üretecekleri çözüm yollarını ortaya koyması sebebiyle diğer çalışmalardan farklıdır. Kısacası çalışma yaşanan sorunların ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ilk elden tespit edilmesi bağlamında önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Okul Öncesi Anabilim Dalı'nda eğitimlerine devam eden Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin sunmuş oldukları çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:
Suriyeli öğrencilerin lisans eğitimleri boyunca karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
Suriyeli öğrencilerin lisans eğitimleri boyunca karşılaştıkları sorunlara yönelik sundukları çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, herhangi bir konu üzerinde derinleşmesine veri toplanmasına olanak sağlayan bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılacaktır.

Katılımcılar
Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve ile belirlenecektir. Ölçüt örneklemede,

ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafında belirlenir ve ölçütü karşılayan tüm durumlar çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada belirlenen ölçüt; öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görüyor olması ve üniversitede en az iki yıl öğrenim görmüş olması ilkesine bağlı kalınarak seçilmiştir. Araştırmaya 2. 3. ve 4. sınıfta okuyan Suriyeli okul öncesi öğretmen adaylarının katılması sağlanacaktır.

Verilerin Toplaması

Olgu bilim araştırmalarında kullanılan temel veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanacaktır. Bu amaçla öncelikle literatür taraması yapılacak, oluşturulacak sorular eğitim yönetimi alanında üç öğretim üyesine uzman görüşü almak için sunulacaktır. Uzmanlardan gelen cevaplar doğrultusunda görüşme soruları son haline getirilecektir. Görüşmeye katılmak isteyen öğrenciler için uygun saatler belirlenecektir.

Verilerin Analizi

Nitel bir araştırmada; toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması araştırmanın geçerliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılarak; araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde ele alınacak, doğrudan alıntılara yer verilecek ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmaya çalışılacaktır. Görüşülen Suriyeli öğrencilerin, sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri başlıklar halinde alıntılanarak verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Suriyeli üniversite öğrencilerin karşılaşmış oldukları eğitimsel sorunlar kategoriler halinde belirlenmiş olacaktır.

Eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri kapsamında ortaya çıkan temalar kuramsal bir çerçeve dahilinde tartışılacaktır.

Belirlenen kategorilerin önceki çalışmalardaki kategorilerle olan benzerlik ve farklılıklarına dikkat çekilecektir. Bu benzerliğe ve farklılığa yol açmış olabilecek faktörlere yönelik çıkarımlarda bulunulabilecektir.

Çalışma sonucunda belirlenen sorunların çözümüne ilişkin öneriler bizzat Suriyeli üniversite öğrencileri tarafından ortaya konmuş olacaktır.

Çözüm önerilerinin bizzat Suriyeli üniversite öğrencileri tarafından ortaya konmasıyla birlikte eğitimlerini iyileştirmeye yönelik daha somut ve faydalı adımlar atılabileceği düşünülmektedir.

Çalışma sonuçlarının gerek Türk öğrencilerin, gerek eğitimcilerin, gerek yöneticilerin ve gerekse yasal düzenlemelerden sorumlu kurumların Suriyeli öğrencilerin eğitimsel sorunlarına yönelik farkındalık sağlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Suriyeli üniversite öğrencisi, Eğitimsel sorunlar

Kaynakça

AFAD. (2017). *Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması.* Ankara: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.

Alparslan Kılıç, V., ve Toker Gökçe, A. (2019). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *New Studies and Research in Social Sciences,* 111-123.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education,* 2, 44-56

Cirit Karaağaç, F. ve Güvenç. H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,11*(18), 530-568.

GİGM. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2017)

Gül, M. ve Şaşman-Kaylı, D. (2020). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir araştırma: Uşak Üniversitesi örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 985-1007.

Jafari, K. K., Tonğa, N., ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(2), 134-146.

Külekçi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E., ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3*(*1*), 1-15

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin İfadeleri. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 21-46.

Mertor İlgar, Ş., Doğan, H. ve Yıldırım, E. (2017). Suriyeli üniversite öğrencilerinin eğitim ve uyum sorunlarına ilişkin genel yaklaşımları. *Social Science Studies,* 5, 378-394.

Taşar, H. H. (2019). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin yükseköğretim sorunları: Adıyaman Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(31), 161-187.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, A., Şanlı, E., Gokalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(*1), 471-496.

YÖK (2016). *Uyruğa Göre Öğrenci Sayıları.* https://istatistik.yok.gov.tr

Hemşirelik Eğitiminde Akademik Öz Yeterliliğin Önemi Üzerine Kavramsal Bir İnceleme

Gonca Aktay
Onyedi Eylül Üniversitesi

Ayşe Çiçek Korkmaz
Onyedi Eylül Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Karmaşık ve hızla değişen bir sağlık ortamında hemşire mezunlarının akademik olarak daha bilgili, klinik muhakeme ve liderlik nitelikleri kazanması beklenir ve bu da daha zorlu ve rekabetçi, stresli ve riskli öğrenme ortamlarının oluşumuna yol açmaktadır (Goff, 2011). Bilgi, beceri ve tutumları teorik ve uygulamalı öğrenme altyapıları ile birleştiren hemşirelik eğitimi, mezunlarının bağımsız ve yetkin olmalarını sağlamayı ve mezunların çeşitli mesleki zorluklar karşısında verimli ve etkili strateji yöntemlerini üretmeyi amaçlamaktadır. (Hassankhani ve ark., 2015). Ancak bu eğitim sürecinde öğrenciler bazı stres faktörleri ile karşılaşmakta ve bunu bir tehdit olarak algılanmasına neden olarak memnuniyetlerini, motivasyonlarını ve sebatlarınıı azaltmakta, başarısız olma hatta devamlılık gösterememe gibi olumsuz durumlara yönelebilmektedir. Hemşirelik öğrencilerinde bu nedenle artan stres sadece hafızayı, konsantrasyonu, problem çözme becerilerini etkilemekle kalmaz aynı zamanda akademik performansın düşmesine neden olur, depresyonu tetikler, düşük benlik saygısı, üniversiteye uyumsuzluk, sosyal destek eksiliği ve akademik başarıyı etkiler (Goff, 2011).

Öz düzenleme, psikoterapi, eğitim, mesleki seçim, performans ve örgütler arası ilişkiler gibi alanlarda (Maddux ve Gosselin, 2012, s.207) yerini alan öz yeterlilik kavramı, insan davranışlarının öngörülmesi ve anlaşılmasında merkezi bir role sahip olsa da özellikle öğrencilerin eğitim sürecindeki akademik başarısızlıklarına karşı koymada önemli bir stratejidir (Gore, 2006; Zimmerman, 1995, s.202). Bu açıdan eğitim araştırmalarında hemşirelik eğitiminde bir başarı faktörü olarak kabul edilen öz yeterliliğin, hemşirelik öğrencilerinde arttıkça uygun hedefler belirleme, farklı stratejiler deneme, bir görevi tamamlamada sebat etme ve öğrencilikten hemşireliğe geçişin daha kolay olduğu bildirilmektedir (George, 2017). Ayrıca literatürde yer alan çalışmalarda, herhangi bir beceri düzeyinde öz yeterlilikleri yüksek olan öğrencilerin eğitim hayatında daha başarılı oldukları tartışılmış ve öğrencilerin akademik ortamdaki öz yeterliliğinin onların akademik ilgilerini, motivasyonlarını, stres faktörlerini, yönetim tarzlarını, bilişsel becerilerini ve başarılarını etkilediği belirtilmektedir (Bassi ve ark., 2007). Ayrıca öz yeterliliğin öğrencilerin sadece akademik hedefleri belirleme ve sürdürme becerilerini geliştirmekle kalmadığı aynı zamanda başarılarından dolayı derin doyum ve memnuniyet de sağladığı ifade edilmektedir. Ek olarak, akademik öz yeterlik öğrencilerin okul ve kariyer isteklerini şekillendirir (Bassi ve ark., 2007). Akademik öz yeterlilik üniversite öğrencilerinin algılanan stres üzerindeki etkisini azaltmada yarar sağlarken aynı zamanda üniversitedeki akademik başarıyı tahmin etmede önemi vurgulanmaktadır (Zajacova, 2005). Açıkçası, üniversite öğrencilerinin akademik yeteneklerine olan inancı, akademik başarılarının önemli bir bileşeni haline gelir (Vuong ve ark., 2010). Bu açıdan öğrencilerin sadece akademik görevleri yerine getirme becerilerine sahip olmaları değil aynı zamanda görevleri başarıyla tamamlayabileceklerine güçlü bir inanç sistemine sahip olmaları ve bunu geliştirmeleri önem kazanmaktadır. Ayrıca sınıf ortamında bir öğrencide akademik başarılarına yönelik öz yeterliliğin bilinmesi, aktif eğitim stratejileri, eğitmen geribildirimi, performans davranışları ve bilgi edinme arasındaki ilişkinin netliği ve buna yönelik tespitler için gerekmektedir (Robb, 2012).

Hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlikleri sadece eğitimleri için değil eğitim hayatları sonrasında da önemlidir. Bunun en önemli örneğini yakın zamanda yaşanılan COVID-19 pandemi sürecinde görülmüştür. Küresel bir sağlık krizi olan COVID-19 salgınında enfeksiyon tehdidi, korku ve stres gibi baskılar altında kalan hemşirelerin bu durumu yönetme, başa çıkabilme ve başkalarının bu durumla baş etmesine yardımcı olarak toplumun güçlendirilmesinde büyük rolü olmuştur (Pragholopati, 2020). Bu tür durumlar için zorluklar karşısında ne kadar çaba harcanacağı, engeller karşısında ne kadar sebat gösterileceği, motivasyon düzeylerine aracılık eden öz yeterlilik ile belirlenir (Zulkosky, 2009).

Yöntem

Hemşirelik eğitiminde önemli bir yere sahip olan öz yeterlik kavramının bilinmesi ve özellikle akademik süreç ile ilişkisinin değerlendirilmesi ve akademik öz yeterlik kavramının öneminin değerlendirilmesinin önemli olduğu

düşünülmektedir. Kavramsal ve kuramsal inceleme niteliğinde olan bu araştırma, amacı ve yapısı itibariyle tanımlayıcı nitelikte bir çalışmadır. Gerçeği araştırmaya ve mevcut durumu anlamlandırmaya yönelik çalışmalar tanımlayıcı bir araştırma özelliğine sahiptir (Kızanlıklı, Koç ve Kılıçlar, 2016). Bu çalışmada öz yeterlik kavramı ve özellikleri, öz yeterliğin boyutları ve kaynakları, öz yeterliğin gelişimini etkileyen süreçler ve akademik başarıya etkisi kavramsal olarak incelenmiş ve hemşirelik eğitiminde akademik öz yeterliliğin öneminin ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca, hemşirelik alan yazınında konuyla ilgili yapılan araştırmalardan hareketle hemşirelik öğrencilerin eğitim ortamlarında akademik öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hemşirelik eğitiminde akademik öz yeterliliğin önemine bakıldığında hemşireliğin hem teorik hem de klinik alanda odak noktası olduğu dikkat çekmektedir. Bu açıdan akademik öz yeterlilik, hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik eğitiminde başarılı olmaları için temel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu temel ilkeyi öğrencilerde klinik öz yeterliliğin yanında akademik öz yeterlilik olarak değerlendirerek hem teorik hem de klinik alanda ölçmek hemşire öğrencilerin eğitimlerinde öğrenme sürecinin daha verimli olmasını sağlamada yarar sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarısızlıkların önüne geçmek, eğitim süreci ve sonrasında zorluklara karşı direnç göstermek, akademik performans ve kalıcılığı tahmin etmek ve buna yönelik müdahale programlarını oluşturmak hedeflenmektedir. Bu sayede öğrencilerin eğitim süreci içinde başarılarının artması için hemşire eğitimcilerin farklı eğitim stratejileri gibi olanaklar geliştirmeleri beklenilmektedir.

Ulusal ve uluslararası literatürde hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin klinik alanda öz yeterliliklerinin değerlendirildiği çok sayıda ölçek bulunurken ulusal alanda hemşirelik öğrencilerinin eğitim sürecinde öz yeterliliklerinin değerlendirileceği bir ölçeğe rastlanmamıştır. Hemşirelik öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilerek hemşirelik alan yazına katkı sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca geliştirilen ölçme aracı ile öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını belirleyerek akademik başarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu açıdan hemşirelik öğrencilerinin akademik öz-yeterliliklerinin belirlenmesi ve literatürde buna yönelik çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, hemşirelik öğrencileri, hemşirelik, öz yeterlilik, akademik öz-yeterlilik.

Kaynakça

Al Sebaee, H., Aziz, E. M. A., & Mohamed, N. T. (2017). Relationship between Nursing Students' Clinical Placement Satisfaction, Academic Self-Efficacy and Achievement. IOSR Journal of Nursing and Health Science, 6(02), 101-112.

Athira, V., Kaviyabala, D., Sayujya, C. P., Thakur Varsh & Buvaneswari, R. (2017). Self Efficacy Among Nursıng Students. International Journal of Current Research, 9(8), , pp.55748-55751

Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. Journal of Youth and Adolescence, 36(3), 301-312.

George, L. E., Locasto, L. W., Pyo, K. A., & W Cline, T. (2017). Effect of the dedicated education unit on nursing student self-efficacy: A quasi-experimental research study. Nurse education in practice, 23, 48–53. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.02.007

Goff, A. M. (2011). Stressors, academic performance, and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students. International journal of nursing education scholarship, 8(1).

Gore Jr, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. Journal of career assessment, 14(1), 92-115

Harvey, V., & McMurray, N. (1994). Self-efficacy: A means of identifying problems in nursing education and career progress. International journal of nursing studies, 31(5), 471-485.

Hassankhani, H., Aghdam, A. M., Rahmani, A., & Mohammadpoorfard, Z. (2014). The relationship between learning motivation and self efficacy among nursing students. Research and Development in Medical Education, 4(1), 97-101.

Kızanlıklı, M. M., Koç, H., & Kılıçlar, A. (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. İşletme Araştırmaları Dergisi, 8(4), 448-504.

Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), Handbook of self and identity (p. 198–224). The Guilford Press.

McLaughlin, K., Moutray, M., & Muldoon, O. T. (2008). The role of personality and self-efficacy in the selection and retention of successful nursing students: a longitudinal study. Journal of advanced nursing, 61(2), 211–221. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04492.x

Pragholapati, A. (2020). Self-Efficacy Of Nurses During The Pandemic Covid-19.

Robb, M. (2012, July). Self-efficacy with application to nursing education: A concept analysis. In Nursing Forum (Vol. 47, No. 3, pp. 166-172). Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.

Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. Journal of college student development, 51(1), 50-64.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. Research in higher education, 46(6), 677-706.

Zulkosky, K. (2009, April). Self-efficacy: a concept analysis. In Nursing forum (Vol. 44, No. 2, pp. 93-102). Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.

The Importance of Learning and Teaching Centers in Achieving Quality Higher Educational Service (QHES)

Fahriye Hayırsever — Düzce Üniversitesi

Ting Li — The University of Toledo

Nurdan Kalayci — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

The functions of modern universities are to carry out the education-teaching process effectively, to do qualified scientific research and to use the research results for social development. The main purpose of these functions is to ensure that graduated individuals from modern universities would have the targeted knowledge, skills and competencies needed in regional and global development. These individuals would also reflect on the learned knowledge and skills to make more significant social and economic values. In order to achieve this goal, higher education institutions should prepare creative, inclusive and equitable educational environments for students and faculty, and ensure the continuity of the learning-teaching process in a qualified manner.

In many universities around the world, there are various units designed to develop education programs, to meet students' academic, social and cultural needs, and to support the professional development of academic staff. One of these units is the learning and teaching center. These centers are called by different names such as "excellence center in teaching", "learning, teaching, research and application center" and "innovation center in teaching".

The main purposes of learning and teaching centers are to increase the quality of the learning and teaching practices through the improvement of teaching pedagogies, the introduction to new learning-teaching approaches, instructional design and technologies, measurement and evaluation approaches of the instructors, so that students reach the targeted learning outcomes during their university education (Johnson et al. 2016).

Although there are multiple research in the international literature on this subject (Aebersold, 2019; Andurkar, Fjortoft, Sincak, & Todd, 2010; Austin, Connolly & Colbeck, 2008; Beane-Katner, 2013; Bélanger, Bélisle, & Bernatchez, 2011; Grupp, 2014), studies are limited in Turkey. Recent studies have focused on developing learning-teaching culture, disseminating good practices, developing and evaluating curricula, and the management process of learning and teaching centers in universities (Çolak-Sancı 2021; İşeri, 2019). Kalaycı (2008) stated in her study that a center should be established in universities in order to increase the quality of education and teaching activities of the university and associated this process with quality management. Learning-teaching centers have an important role in reaching the aimed quality level of the education-teaching process of higher education. Universities' visions and missions should be in line with their accepted approaches to quality (Harvey & Green, 1993). This relationship should determine the aims and activities of learning and teaching centers. This situation is bidirectional. Qualified activities carried out in learning and teaching centers positively affect the quality of the educational service of the university.

It is extremely important to clearly define the importance and power of learning and teaching centers for the quality higher educational service (QHES). It has expected that this information will provide concrete data for the developing processes of the centers opened or to be opened in universities

This research aims to discuss the learning and teaching centers established within the universities using the framework of the following sub-titles.

• Their history, their situation in the world, in USA and in Turkey,

• Their aims and their relation to the university's aims,

• How they are structured within the university structure and their relationship with other units of the university,

• Their fields of activity,

• The importance of centers in reaching the quality standards of education and training services of the university.

This study is important since it will contribute to both the quality commissioners and the education-training units. This study also contributes to the relationship between the educational service objectives of the universities and the achievement of quality standards. The results of this research would be significant for the researchers, who will study the issue.

Yöntem

The method of the research was designed as a theoretical research. In theoretical research, the information in the relevant literature is searched, classified, analyzed and compared (Rowley & Slack, 2004).

The data sources of the research are: articles published in journals scanned in national and international indexes and data centers related to learning and teaching centers, books, graduate theses and reports published by learning-teaching centers, etc. It is important to proceed systematically in theoretical research which includes: finding sources, summarizing and synthesizing information (Pautasso, 2013). The following ten steps suggested by Pautasso (2013) and will be applied in this research:

1. Determination of the subject: The subject of this research is learning-teaching centers. These centers, which are located in many universities especially in the USA, have started to be established in Turkey. In particular, the importance of these centers in reaching higher education quality standards should be explained.

2. Literature review: The research topic has been reviewed in national and international literature.

3. Taking notes while reading: While reading the sources obtained, notes are taken in accordance with the purpose of the research.

4. Deciding on the type of theoretical research to be written: Research is a theoretical study based on systematic review of collected literature.

5. The focus of the study on a subject that will attract people's attention: The study focused on the importance of learning and teaching centers in achieving quality standards in higher education.

6. Having a critical and consistent attitude: Quality of the resources used is treated critically.

7. Establishing a logical structure: In line with the purpose of the research, a systematic structure is created including four main titles: History, vision-mission, organizational structure, and functions of the centers for learning and teaching.

8. Consideration of feedback: Opinions have been received from two experts on curriculum development and quality in higher education regarding the systematic structure created in the research.

9. Including the studies of the authors on the subject into the present study: *The* authors have publications on quality in higher education, development and evaluation of higher education programs.

10. Include current studies as much as possible without ignoring old studies: Previous and current studies on learning and teaching centers are all included, depending on their contributive value to the theoretical framework.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The percentage of learning and teaching centers which were first established in the USA in 1962 has increased to approximately 75% by now. It was established for the first time in Turkey in 2006 at Akdeniz University under the name of “Center of Excellence in Education and Teaching”. As of April 2022, the number of centers increased to 30 in Turkey. Recently, an agreement was signed between the Turkish Higher Education Quality Board (YÖKAK) and the British Council in October 2021. This strategic partnership aimed to provide training to academicians, especially on the changes of educational training, in order to increase the number of teaching and learning centers in Turkey (YÖK, 2021).

The main purposes of the centers are to enable the university to reach the targeted learning outcomes of the students and thus to reach the quality standards of the education services. The centers have four sub-purposes in terms of academic staff, students, research and curriculum, and formal and informal activities are carried out.

Learning and teaching centers should be structured to cooperate with all units of universities. In addition, experts such as curriculum and instruction, measurement and evaluation, instructional technology should take part in these centers.

Anahtar Kelimeler: "learning and teaching center", "excellence center in teaching", "quality in higher educatio"n

Kaynakça

Aebersold, A. (2019). The active learning institute: Design and implementation of an intensive faculty development program. *Journal on Centers for Teaching and Learning, 11*, 24-38.

Andurkar, S., Fjortoft, N., Sincak, C. & Todd, T. (2010). Development of a center for teaching excellence. *American Journal of Pharmaceutical Education, 74*(7), 1-7.

Austin, A.E, Connolly, M.R & Colbeck, C.L. (2008). Strategies for preparing integrated faculty: The center for the integration of research, teaching, and learning. *New Directions for Teaching and Learning, 113,* 69-81.

Beane-Katner, L. (2013). Developing the next generation of faculty: Taking a learning community approach. *Journal on Centers for Teaching and Learning, 5,* 91-106.

Bélanger, C., Bélisle, M. & Bernatchez, P. A. (2011). A study of the impact of services of a university teaching centre on teaching practice: Changes and conditions. *Journal on Centers for Teaching and Learning, 3,* 131-165.

Çolak-Sancı, E. (2021). *Amerika, Avrupa, Asya- Pasifik ve Türk üniversitelerinde bulunan öğrenme öğretme merkezlerinin incelenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması* (Master's thesis), accessed from https://tez.yok.gov.tr.

Grupp, LL (2014). Faculty developer as change agent: A conceptual model for small institutions and beyond. *Journal on Centers for Teaching and Learning, 6,* 45-58.

Harvey, L. & Green, D. (1993), 'Defining quality'. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9–34.

İşeri, E. (2019). *Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim yapısı, örgüt yapısı ve kullanılan teknolojiler* (Master's thesis), accessed from https://tez.yok.gov.tr

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media, Consortium.

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretim toplam kalite yönetimi uygulamalarında ihmal edilen unsurlardan "TKY Merkezi" ve "Eğitim Programları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 163-188.

Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLoS Computational Biology, 9*(7), 1-4, https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149.

Rowley, J. & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News, 27*(6), 31-39, https://doi.org/10.1108/01409170410784185

The Council of Turkish Higher Education [YÖK].(2021). *Quality Assurance Management Information System,* https://www.yokak.gov.tr/a-memorandum-of-understanding-was-signed-between-turkish-higher-education-quality-council-and-the-br

Öğretim Elemanları İçin Teknoloji Destekli Yenilikçi Ders Tasarımı Eğitim Programının Öğretim Elemanlarının Tasarım Becerilerine Katkısı

Kamil Arif Kırkıç — Sabahattin Zaim Ü.

Zehra Sedef Korkmaz — Artvin Çoruh Ü.

Ümran Yazıcılar Nalbantoğlu — Instructional Designer Postdoctoral Researcher

Selçuk Doğan — Georgia Southern U.

Sina Güzin Cengiz — Sabahattin Zaim Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Yükseköğretimde öğretimin kalitesinin artırılması üniversiteler için öncelikli hale gelen konular arasında yer almaktadır. Bu sebeple, öğretim elemanlarından araştırma yapma, proje üretme gibi akademik çalışmalar yapmanın yanı sıra pedagojik açıdan etkili dersler tasarlama, uygulama, teknolojiyi etkili kullanma ve öğretim sürecini değerlendirme becerilerini de sergilemeleri beklenmektedir. Öğretim elemanları bu beklentinin karşılanması için genellikle kendi kurumlarında gerçekleşen mesleki gelişim programlarına katılarak yada kendi deneyimlerinden yola çıkarak resmi olmayan bir öğrenme yolunu tercih etmektedirler (Czerniawski, Guberman & MacPhail, 2016). Mesleki gelişimde resmi olmayan öğrenmeler göz ardı edilemeyecek kadar önemli (Livingston, 2014) olsa da sınırlarını ya da çıktılarını belirlemek resmi olan mesleki gelişim programlarına göre daha zordur. Öğretim elemanları için gerçekleşen mesleki gelişim faaliyetleri incelendiğinde ise sayılarının azlığı ve olanakların kısıtlı olduğu görülmektedir (MacPhail, vd. 2018).

Covid 19 salgını ile birlikte öğretimin dijital bir platforma aktarılması birçok mesleki gelişim ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde zorluklar yaşadıklarını ve dijital yeterliklerini geliştirmek ve öğretimi tasarlarken teknoloji entegrasyonlarını sağlayabilmeleri için mesleki gelişime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir (Amhag, Hellström & Stigmar, 2019; Almazova vd., 2020; Rashid & Yadav, 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021). Bu sebeplerden ötürü bu çalışmada, Türkiye'de bir vakıf üniversitesinin öğretim elemanlarına yönelik teknoloji destekli yenilikçi ders tasarımı mesleki gelişim programı tasarlanıp uygulanarak, programının öğretim elemanlarının öğretim tasarım becerilerine olan katkısı incelenmiştir.

Öncelikle, ilgili vakıf üniversitesi öğretim elemanlarına 2021 bahar döneminde mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanları belirleyebilmek için ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğretim üyelerinin uzaktan öğretimde ölçme değerlendirme, yenilikçi ölçme değerlendirme yaklaşımları, yenilikçi öğretim yaklaşımları, ders materyali geliştirme ve uzaktan öğretimde ders tasarımı konularında eğitim talebi olduğu belirlenmiştir. Bu konulardaki bilgi ve beceri düzeyinin arttırılması için etkili mesleki gelişim (MG) program özellikleri dikkate alınarak (Darling-Hammond vd., 2017) bir MG programı tasarlanmıştır. Bu programda modül kavramı, modül tasarımı, etkileşimli, işbirlikli ve asenkron yöntem ve teknikler, yenilikçi, biçimlendirici değerlendirme ve performans görevi tasarlanması konularına değinmektedir. Ayrıca MG programının yapısı, canlı dersler, asenkron etkinlikler, bireysel ödevler ve yansıtma etkinliklerinden oluşmaktadır. Söz konusu MG programı, 2021 Güz döneminde uygulanmıştır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı Türkiye'de bir vakıf üniversitesinin öğretim elemanlarına yönelik tasarlanıp uygulanan teknoloji destekli yenilikçi ders tasarımı mesleki gelişim programının öğretim elemanlarının tasarım becerilerine olan katkısının incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının mesleki gelişim eğitim programına katılma sebepleri ve eğitimden beklentileri nelerdir?
2. Uygulanan mesleki gelişim eğitim programının öğretim elemanlarının öğretim tasarımı becerilerine olan katkısı nedir?
3. Öğretim elemanlarının mesleki gelişim eğitim programı sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunların çözülebilmesi için MG programına hangi çözüm önerileri sunulabilir?

*Bu bildiri, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (İZÜ) tarafından desteklenmesine karar verilen BAP-1000-74 no'lu Öğretim Elemanları İçin Teknoloji Destekli Yenilikçi Ders Tasarımı Eğitim Programı (TEDEYDETEP) isimli projenin çıktılarından üretilmiştir."

Yöntem

Bütüncül tek durum deseni ile desenlenen (Yin, 2011) bu araştırma kapsamında uygulanan mesleki gelişim programı durum, programa katılan öğretim elemanlarının öğrenme süreci ise analiz birimi olarak kabul edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, ilk aşamada bir vakıf üniversitesinin tüm fakültelerden seçilen 50 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının, eğitim programına devam edebilmeleri için her aşamada yapmaları gereken ödev ve yansıtma günlükleri bulunmaktadır. Bu görevlerin hepsini yerine getiren toplam 16 öğretim elemanlı ile program tamamlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın analiz birimi olarak 16 öğretim üyesinin öğretim tasarımı becerilerindeki değişimler incelenmiştir. Öğretim elemanlarının beş tanesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde, sekiz tanesi Eğitim Fakültesinde, iki tanesi İslami İlimler Fakültesinde ve bir tanesi ise İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinde görev yapmaktadır. Öğretim elemanlarının 10 tanesi doktor öğretim üyesi, dört tanesi öğretim görevlisi ve iki tanesi ise öğrenci asistanıdır.

Öğretim elemanları için hazırlanan teknoloji destekli yenilikçi ders tasarımı mesleki gelişim programı altı senkron ders, üç yansıtma günlüğü, üç bireysel ödev, 10 etkileşimli video ve beş okumadan oluşan asenkron etkinlikler ve iki oturum şeklinde gerçekleşen tasarım çalıştayından oluşmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama yöntemlerinde, verilerin doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamak için veri çeşitlemesi yapılmıştır (Miles & Hübberman, 1994). Araştırmanın veri kaynaklarını; uygulama sonrası öğretim elemanları ile yapılan odak grup görüşmeleri, uygulamalara ilişkin öğretim elemanlarının yansıtma günlükleri ve eğitim programının uygulama süreci boyunca öğretim elemanları tarafından tasarlanan materyaller oluşturmaktadır.

Odak grup görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanarak bir program geliştirme ve bir ölçme değerlendirme uzmanının onayına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler sonrası, son haline karar verilen görüşme formunda 12 adet soru bulunmaktadır. Dört farklı oturum şeklinde gerçekleşen odak grup görüşme seanslarının her birine dört öğretim elemanı katılmıştır. Bu gruplar oluşturulurken öğretim elemanlarının kendi disiplin alanlarına dikkat edilmiştir.

Öğretim elemanları her ders sonrası ilgili dersle ilgi yansıtma günlükleri tutmuşlardır. Yansıtma günlükleri ise araştırmacılar tarafından yapılandırılmıştır. Yansıtma günlüklerinde ders sürecini genel olarak yansıtmalarını sağlayan beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmanın diğer veri kaynaklarını ise uygulama süreci boyunca öğretim elemanları tarafından tasarlanan materyaller (bireysel ödevler ve modül tasarımları) oluşturmaktadır.

Bu araştırmada öğretim elemanları için tasarlanıp uygulanan eğitim programı sayesinde edindikleri bilgi ve becerilerin derinlemesine incelenmesi için toplanan tüm verilerin kayıtları Braun ve Clarke'ın (2006) tümevarımsal tematik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Devam eden verilerin analizi sürecinde; öğretim elemanların teknoloji destekli yenilikçi ders tasarlama becerilerindeki değişimlerle ilgili örüntü ve temaları belirleyebilmek için veriler üzerinde öncelikle açık kodlama yapılmıştır. Açık kodlamalar sonunda benzerlik gösteren kategori ve temalar belirlenmiş; ardından belirlenen temaların verilerle güçlü bir şekilde bağlantısı keşfedilmiştir (Patton, 1990).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci araştırma sorusu olan "Öğretim elemanlarının eğitim programına katılma sebepleri ve eğitimden beklentileri nelerdir?" sorusuna ilişkin ön bulgular incelendiğinde; Öğretim elemanlarının eğitim programına katılma sebepleri; yenilikleri öğrenmeye açık olduklarından ve uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukların üstesinden nasıl geleceklerini öğrenebilmek amacıyla programa katıldıkları tespit edilmiştir.

İkinci araştırma sorusu olan "Uygulanan eğitim programının öğretim elemanlarının öğretim tasarımı becerilerine olan katkısı nedir?" sorusuna ilişkin ön bulgular incelendiğinde; süreç içerisinde elde edilen tüm verilere göre, öğretim üyelerinin tasarım becerilerinin üç kategoride gelişim gösterdiği söylenebilir. Bunlar öğretim tasarımına dair bilgideki gelişim, öğretim tasarımı becerisindeki gelişim ve öğretim tasarımına dair bakış açısındaki değişimdir.

Üçüncü araştırma sorusu olan "Öğretim elemanlarının mesleki gelişim eğitim programı sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunların çözülebilmesi için MG programına hangi çözüm önerileri sunulabilir?" sorusuna ilişkin ön bulgular incelendiğinde ise; öğretim elemanlarına göre MG'nin güçlü yanları; multidisipliner bir gruba hitap etmesi, tasarıma dair farklı bakış açısı kazandırması, kurumsal gelişime fırsat vermesi, canlı dersler, yansıtma günlükleri ve tasarım atölyesi çalışmalarıyla katılımcıların aktif olacakları etkinliklere yer verilmesi ve her aşamada gerçekleşen etkili geri bildirimlerdir. MG'nin geliştirilmesi gereken yanları ise uygulama saatlerinin artırılması, katılımcıların ön bilgi

düzeylerine göre seviye gruplarına ayrılması, canlı derslerde geri bildirim vermeye imkan tanınacak şekilde planlamalar yapılmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Kullanımı, Öğretim Tasarımı, Yenilikçi Öğretim Yöntemleri, Yenilikçi Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları, Yükseköğretimde Mesleki Gelişim

Kaynakça

Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinokaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, *10*(12), 368.

Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203–220.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.

Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, *40*(1), 127-140.

Livingston, K. 2014. "Teacher Educators: Hidden Professionals?" *European Journal of Education* 49 (2): 218–232. doi:1111/ejed.12074.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekkink-Marchand, H., & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities. *Professional development in education*, *45*(5), 848-861.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, second edition. Sage.

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, *8*(1), 133-141.

Rashid, S., & Yadav, S. S. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on higher education and research. *Indian Journal of Human Development*, *14*(2), 340-343.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. USA: The Guilford Press.

21. Yüzyıl Becerileri Eğitimi Alan Akademisyenlerin Deneyimleri

Sibel Duru
Pamukkale Üniversitesi

Asuman Duatepe Paksu
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl birçok alanda değişimin bugüne kadar insanlık tarihinin deneyimlediğinden çok daha hızla gerçekleştiği bir dönem olarak yaşanmaktadır (Harari, 2018). Hayatın her alanında baş döndürücü bir hızla değişim yaşanırken günümüz insanı bu akışa günlük hayattan iş hayatına her alanda uyum sağlayabilmek için bazı becerilerini iyileştirmeye ve bunun yanı sıra bir takım yeni beceriler edinmeye ihtiyaç duymaktadırduymaktadır (Comfort, 2007; Flores vd., 2012; Rezaee vd., 2012). Örneğin özellikle pandemi döneminde dijital etkileşimin artması iletişim biçimlerini değiştirmiş, çevrim içi eğitim, uzaktan işbirlikli çalışma becerisi gibi kavramlar çok daha sık kullanılır hale gelmiştir. İletişim kanallarının eskiye göre çok fazla olması bilgiye erişimi kolaylaştırmış ancak dezenformasyonun da yayılmasına neden olmuştur. Bu durumda bilgiye erişmede bilinçli davranarak eleştirel düşünme becerisini etkin kullanma önemli bir yeterlik haline gelmektedir Ayrıca iletişim biçimlerinin değişmesi özellikle yerel ve küresel iş birliği olanaklarının artıp bu alanda farklı yeterliklere ihtiyaç doğurmuştur. Yalnızca digital tek değişiklikler düşünüldüğünde bile bu becerilerin geliştirilmesi ihtiyacı konuşulmaktadır.

Sözkonusu bu ihtiyaçlar diğer alanlar kadar eğitim alanını da etkilemiş ve toplumun eğitimden beklenti ve taleplerini artırmış ve farklılaştırmıştır (Özgüngör ve Duru, 2014). Yaşamın her alanında özellikle iş yaşamında 21. yüzyıl becerileri önemli hale gelmiştir. Bilgi çağında yaşayan bireylerin yetkin ve nitelikli olmak için sahip oldukları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setlerini 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Cohen, Renken ve Calandra 2017). Üniversite eğitimi, gençlerin mesleğe atılmadan 21. yüzyıl becerileri edinme ve mevcut becerilerini geliştirmede en önemli zemin olarak görülebilir. Bu becerilerin etkili bir şekilde ele alınmasında önemli belirleyicilerden biri üniversitelerde eğitim vermekte olan akademisyenlerin bu konudaki donanımlarıdır. O nedenle akademisyenlerin üniversite öğrencilerin günlük hayat becerisi olarak hem de mezun olunca daha iyi kariyer olanaklarına sahip olabilmeleri için yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalarını sağlamak için yapılacak girişimler önem arz etmektedir.

Bu çalışma üniversite mezunlarının 21. yüzyıl yeterlilik düzeylerine ilişkin çok ortaklı bir Erasmus + KA201 projesi kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada proje çerçevesinde geliştirilen ders materyalleri (Němejc ve Bakay, 2021). temelinde gerçekleştirilen 21. yüzyıl becerilerinden iletişim, iş birliği, öz yönetim, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilik, küresel ve yerel bağlantılar, bir öğrenim-öğretim aracı olarak teknoloji kullanımı konusunda çevrimiçi ve yüz yüze eğitimlere katılan akademisyenlerin deneyimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

21. Yüzyıl becerileri eğitimlerine katılan akademisyenlerin

- bu eğitim sürecine katılma motivasyonları nelerdir?

- eğitimlerin kişisel katkıları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- eğitimlerin mesleki katkıları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

-eğitimle ilgili içerik, yöntem, süre gibi unsurlara ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Alanyazında akademisyenlerin 21. yüzyıl yeterlilikleri üzerine aldığı eğitim ve bu eğitimin değerlendirilmesine yönelik yeterli sayıda çalışma olmadığından mevcut çalışmanın bundan sonra bu alanda verilecek eğitimler için önemli dönütler sağlayabileceği düşünülmüştür.

Yöntem

Bu çalışma "21. Yüzyıl Becerileri: Yükseköğretimde Değişen Öğretim Yaklaşımı" Erasmus+ projesi kapsamında yapılmıştır. Proje kapsamınca proje ekibi tarafından alanyazında ortak olarak belirtilen 7 beceri (İletişim, iş birliği, öz yönetim, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilik, küresel ve yerel bağlantılar, bir öğrenim-öğretim aracı olarak teknoloji

kullanımı) ile ilgili öğretim modülleri oluşturulmuş ve modüller hakkında farklı ülke ve üniversitelerde görev yapan akademisyenlere kısa süreli eğitim verilmiştir. Eğitimler pandemi nedeniyle ilk önce online, daha sonra pandeminin azalmasıyla birlikte yüz yüze verilmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu Türkiye'den 2 farklı üniversiteden eğitime katılan 8 akademisyen oluşturmaktadır. Akademisyenleri dördü kadın, dördü erkektir. Yaşları 32 ila 50 arasında değişmektedir. Akademik deneyimleri 4 ila 20 yıl arasındadır. Akademisyenlerden 2'si doktor öğretim üyesi, 4'ü doçent, 2'si profesör unvanlarına sahiptir. Akademisyenlerden 2'si eğitim fakültesinde, 2'si iktisadi ve idari bilimler fakültesinde, 1'i mühendislik fakültesinde, biri tıp fakültesinde ve 1'i de teknoloji fakültesinde görev yapmaktadır. Akademisyenlerden 5'i hem online hem de yüz yüze, 3'ü ise sadece yüz yüze eğitimlere katılmışlardır.

Akademisyenlerin aldıkları eğitim ile ilgili deneyimlerini araştırmak için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Akademisyenlere demografik özelliklerinin yanı sıra, aldıkları eğitim ile ilgili deneyimlerini incelemek amacıyla açık uçlu yedi soru sorulmuştur. Yazılı olarak verilen cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizlere devam edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön analiz sonuçlarına göre akademisyenler özellikle yüz yüze verilen eğitimi oldukça yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Eğitim fakültesinden eğitime katılan akademisyenler hariç, diğer katılımcılar eğitimlerin kendilerine eğitim ile ilgili farklı bakış açıları kazandırdığını, özellikle dersleri daha öğrenci merkezli yapılandırmaya yönelik bakış açısı geliştirdiklerini, eğitim sırasında direk farklı öğretim yöntem ve tekniklerini deneyimlediklerini ve bunları kendi derslerinde deneyimleyeceklerini belirtmişlerdir. Eğitim fakültesinden katılan akademisyenler ise kendi derslerinde öğrenciler için kullandıkları yöntemleri bir öğrenci olarak deneyimlediklerini değinmişlerdir. Ayrıca teknolojiye derslerine daha etkili bir şekilde entegre edeceklerini ve özellikle moddle arayüzünü daha çok kullanacaklarını açıklamışlardır. Analizler devam etmektedir. Ancak şu ana kadar elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, üniversitelerde 21. Yüzyıl gerekliliklerine dayalı eğitim öğretim verebilmek için akademisyenlerin bu gereklilikler doğrultusunda bu projede verilen eğitim gibi benzer eğitimleri almalarının önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, beceri eğitimi, yükseköğretim, akademisyenler

Kaynakça

Cohen, J. D., Renken, M., & Calandra, B. (2017). Urban middle school students, twenty-first century skills, and STEM-ICT careers: Selected findings from a front-end analysis. T*echTrends*, 61(4), 380–385. https://doi.org/10.1007/s11528-017-0170-8

Comfort, L.K. (2007). Crisis management in hindsight: cognition, communication, coordination, and control. *Public Administration Review, 67*(1), 189–197.

Flores, K., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E. & Harding, H. (2012). Deficient Critical Thinking Skills among College Graduates: Implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory, 44* (2), 212-230 https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00672.x

Harari, Y. N. (2018). *21.yüzyıl için 21 ders* Kolektif Kitap İstanbul:

Němejc, K. ve Bakay, M. E. (2021). *CATCH 21st Century Skills Teaching Materials.* Czech University of Life Sciences Prague

Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175–188.

Rezaee, M., Farahian, M., & Ahmadi, A. (2012). Critical Thinking in Higher Education: Unfulfilled Expectations. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *3*(2), 64-73.

Üniversite Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Algılarını Anlamak: Nitel Bir Çalışma

Sibel Duru Pamukkale Ü.
Erdinç Duru Pamukkale Ü.
Asuman Duatepe Paksu Pamukkale Ü.
Murat Balkıs Pamukkale Ü.
Mehmet Emin Bakay İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde artan teknolojik gelişmeler hem ülkeler ve insanlar arasındaki etkileşimleri kolaylaştırmış hem de toplumda sosyal, kültürel ve ekonomik değişim ve dönüşümlere ivme kazandırmıştır. Bu hızlı değişim çerçevesinde var olan bilginin katlanarak büyümesi, sadece bilginin elde edilmesinin değil, bilginin üretilmesi, dağıtılması ve tüketilmesinin de elzem olduğu bir süreci beraberinde getirmiştir. Bu değişim eğitim alanını da etkilemiş, toplumun eğitimden beklenti ve taleplerini artırmış ve farklılaştırmıştır (Özgüngör ve Duru, 2014). Özellikle 21. yüzyılda hangi bilgi, beceri ve yeterliklerin değerli olarak algılanacağı sorusu önemli hale gelmiştir. Örneğin, Soulé ve Warrick (2015), önümüzdeki yıllarda birçok yeni işe ihtiyaç duyulacağını ve bu işlerin çoğunun 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Greenlaw (2015), 21. yüzyıl eğitiminin bilgiden çok beceriye, içerikten çok sürece, temel becerilerden çok pratik becerilere, teoriden çok pratiğe, müfredattan çok projeye, rekabetten çok işbirliğine, okulda öğrenmeden çok yaşam boyu öğrenmeyi önceleyeceğini söylemektedir. Alan yazınındaki bazı çalışmalar da 21. yüzyıl becerilerinin bireyin yaşamına etkisi sorusuna yanıt aramıştır. Lapek'e (2017) göre, artan eğitim ve daha yüksek gelir arasındaki güçlü ilişki, okullaşma ve nitelikli işgücünün piyasa tarafından olumlu değerlendirildiğinin bir göstergesi olarak alınabilir.

Genel olarak 21. yüzyıl becerileri, günümüzde bireylerin yetkin ve nitelikli olmak için sahip olmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setlerini ifade etmektedir (Cohen, Renken ve Calandra 2017; Hamarat, 2019). Alan yazınında 21. yüzyıl becerilerini tanımlayan, sınıflandıran ve kavramlaştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Voogt ve Roblin (2012) 21. yüzyıl yetkinliklerini inceleyen 32 raporu analiz etmiş ve işbirliği, iletişim, bilgi teknolojisi okuryazarlığı, vatandaşlık, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve sosyal/kültürel becerilerin 21. yüzyıl becerileri olarak kavramlaştırıldığını gözlemiştir. Trilling ve Fadel (2009) bu becerileri yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ve dijital okuryazarlık becerileri olarak kavramlaştırmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin başka bir sınıflandırması Hilton (2015) ve Ananiadou ve Claro (2009) tarafından yapılmıştır. Hilton'a (2015) göre 21. yüzyıl becerileri bilişsel, kişisel ve kişilerarası alanlarla ilgilidir. Ananiadou ve Claro (2009) bu alanlara teknik becerileri eklemektedir. Onlara göre 21. yüzyıl becerileri bilişsel beceriler, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler ve teknik beceriler olarak dört kategoride sınıflandırılabilir. Lapek'e (2017) göre 21. yüzyıl becerileri, teknolojik bir dünyada başarı için gerekli olduğuna inanılan çok çeşitli bilgi, beceri, farkındalık, çalışma alışkanlıkları ve kişilik özellikleri olarak kavramlaştırılabilir. Duru, Paksu, Balkıs, Duru ve Bakay'ın (2020) çalışması eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme gibi bilişsel, işbirliği, iletişim gibi ilişkisel ve yabancı dil becerilerinin akademisyen ve sektör temsilcileri tarafından önemli 21. becerileri olarak algılandığını rapor etmektedir. Özetle, 21. yüzyıl yetkinliklerini ve becerilerini anlamak için farklı kavramsal çerçeveler kullanılsa da bazı yetkinlikler ve beceriler hemen hemen her bağlamda yer almaktadır. Bunlar; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve süreç yönetimi, teknolojinin etkin kullanımı, kariyer ve yaşam becerileri ve kültürel farkındalıktır (Duru ve ar., 2020).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında üniversite öğrencilerinin kendilerini iş dünyasına ne düzeyde hazır hissettiği sorusu yanıtlanmayı bekleyen önemli bir soru olarak önümüzde durmaktadır. Bu soruya verilecek yanıt, hem üniversite öğrencilerinin 21. yeterlikleriyle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesine, hem de öğrencilerin daha nitelikli ve donanımlı olarak mezun olmaları ve daha kolay istihdam edilmeleriyle ilgili süreçlere katkı sağlayabilir. Üniversitelerin varlık nedenlerinden birinin de işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli eleman yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde bu ilgi anlamlı görünmektedir. Özetle, üniversite öğrencilerinin kendilerini 21. yüzyıl becerileri açısından nasıl değerlendirdiklerini anlamak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın temel amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, "Olgubilim" araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Araştırmada çalışılan olgu, "Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl

becerileriyle ilgili algıları" olarak düşünülmüştür. Çalışmaya iki farklı üniversiteden şu ana kadar 52 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama süreci devam etmektedir. Veriler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan online bir form üzerinden toplanmaktadır. Ayrıca her bir katılımcıya çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmış, çalışmaya katılımla ilgili hakları hatırlatılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada verilerin toplanmasına devam edilmektedir. Verilerin çözümlenmesinde tümevarımcı kodlamaya dayalı içerik analizi kullanılacaktır. Ortaya çıkan kodlardan kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılması hedeflenmektedir. Temaları belirlemede, her bir tema altında yer alan ifadelerin kendi içinde ve tema başlığıyla tutarlı olup olmadığı kontrol edilecektir. Böylelikle kodlar, kategoriler ve temaların uygunluğu sağlanmaya çalışılacaktır.

Araştırma sonuçları farklı fakültelerde ve bölümlerde okuyan öğrencilerin hangi becerilere daha çok ihtiyaç duyduklarını gerekçeleri ile bize sunacaktır. Bu becerilerin geliştirmede yapılabilecek etkinlikler de araştırmanın bize vereceği sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırma bulguları bölümler ve fakülteler arasında karşılaştırma yapmaya imkan verecektir. Ayrıca ihtiyaç duyulan bu beceriler doğrultusunda üniversitelerin genel bir değerlendirmesi yapılacaktır. Bulgulardan ve alanyazından yola çıkılarak gerekli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, üniversite öğrencileri, yeterlilikler

Kaynakça

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st-century skills and competencies for new millennium learners in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/218525261154

Cohen, J. D., Renken, M., & Calandra, B. (2017). Urban middle school students, twenty-first century skills, and STEM-ICT careers: Selected findings from a front-end analysis. *Tech Trends, 61*(4), 380–385.

Duru, E., Duatepe-Paksu, A., Balkis, M., Duru, S., & Bakay, E. (2020). Examination of 21st century competencies and skills of graduates from the perspective of sector representatives and academicians. *Egitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1059-1079.

Lapek, J. (2017). *21st century skills: A tools student need*. Retrieved from https://www.questia.com/magazine/1G1-491407251/21st-century-skills-the-tools-student- need.

Greenlaw, J. (2015). Deconstructing the metanarrative of the 21st-century skills *Movement. Educational Philosophy and Theory, 47*(9), 894–903.

Hilton, M. (2015). Preparing students for life and work. *Issues in Science and Technology, 31*(4), 63-66.

Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA/Analiz. İstanbul.

Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175–188.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st-century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competencies: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.

Üniversiteye Girişte Baraj Puanlarının Kaldırılmasına Dair 12.Sınıf Öğrenci Görüşleri

Nuray Özge Sağbaş MEB

Fatih Türk MEB

Levent Özil MEB

ÖZET

Problem Durumu

Dünyadaki üniversite giriş sistemleri incelendiğinde (i) sınav sonucu ile yerleştirme, (ii) sosyal yön ile öğrenci kabulü, (iii) ders bazında öğrenci yerleştirme, (iv) olgunluk sınav sonucunu dikkate alarak yerleştirme, (v) sınavsız yerleştirmeye yönelik uygulamaların olduğu görülmektedir. İspanya, Çin, Rusya, Japonya, Şili ve İran'da sınav sonucu ile yerleştirme; Amerika Birleşik Devletlerinde öğrencinin sosyal yönünün değerlendirildiği ve öğrenci bazlı dosyalama sisteminin esas alındığı; İngiltere'de ders bazında yerleştirmenin esas alındığı; Almanya, Finlandiya, Hollanda ve Avustralya'da olgunluk sınavı ile; Kanada ve Norveç'te sınavsız yerleştirme ile öğrenci seçimi yapılmaktadır.

Ülkemizde ise 1960 yılına kadar bazı üniversiteler öğrencilerini sınavsız kabul etseler de 1974 yılında talebin artması ile Öğrenci Seçme ve Yerleşme Merkezi kurularak üniversitelere öğrenci seçilmesi ve yerleştirilmesi işlemi bu kurul tarafından yürütülmeye başlamıştır (Arslan, 1996; Arslan, 2004; Gölpek ve Uğurlugelen, 2013; ÖSYM, 2022). 11 Şubat 2022'de Yükseköğretim Kurulu tarafından alınan kararla ön lisans ve lisans programlarını tercihte 150 ve 180 olan Temel Yeterlilik Testi ve Alan Yeterlilik Testi baraj puanları uygulamasının kaldırıldığı açıklanmış; tıp, diş hekimliği, eczacılık, hukuk, mimarlık, mühendislik ve öğretmenlik programlarını tercih edebilmek için gerekli olan en düşük başarı sırası koşulu uygulanmaya devam edeceği ifade edilmiştir (YÖK, 2022).

Bu çalışmada, lisans ve ön lisans programlarını tercihte kaldırılan baraj puanlaması uygulamasının 12.sınıfta okuyan ve üniversite sınava girecek öğrencilerin motivasyonlarını ve görüşlerini nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Ankara ili Pursaklar ilçesinde 12.sınıfta okuyan ve Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi okul türlerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Lisans ve ön lisans programlarını tercihte kaldırılan baraj puanlaması uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim temel alınmış ve öğrenci görüşleri doğrultusunda lisans ve ön lisans programlarını tercihte kaldırılan baraj puanlaması uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma çalışma grubunu; Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi 12.sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formundaki sorulari, araştırmacılar tararından hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda araştırma formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmaya katılımda gönüllülük esası dikkate alınmış ve öğrenci velilerine gerekli bilgilendirme yapılarak veli onam formu ile öğrencilerin araştırmaya katılımları konusunda rızaları alınmıştır. Odak grup görüşmesi yoluyla veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, 4-12 arasında bir katılımcı grupla bir moderatör yönetiminde gerçekleştirilen katılımcıların gerçek düşüncelerini sesli olarak ifade etmesine olanak sağlayacak bir ortamın oluşturulduğu veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir (Gülcan, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular;

Baraj puanının kaldırılması öğrencilerin çalışma performansını etkileme durumları

Baraj puanının kaldırılması öğrencilerin hedeflerine ulaşma konusunda duygu durumlarını etkileme durumları

Baraj puanının kaldırılmasının öğrenciler açısından olumlu etkileri olması

Baraj puanının kaldırılmasının öğrenciler açısından olumsuz etkileri olması başlıklarında incelenmiş ve araştırma bulgularına uygun temalar altında kodlar belirlenmiştir.

Baraj puanlarının kaldırılmasına yönelik Fen Lisesinde okuyan bazı öğrenciler çalışma performanslarına olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığını ifade ederken Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler çalışma azimlerinin olumsuz etkilendiğini, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri psikolojik olarak rahatladıklarını, Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler çalışma süreçlerinde motive olmalarını sağladığını; duygu durumlarında olumsuz anlamda bir etkiye neden olmadığını; baraj puanı uygulamasının çok fazla çalışmadan iyi bir eğitim kurumuna yerleşebileceğine dair inancını artırdığını; bazı öğrenciler açısından da çalışan ile çalışmayan arasında bir ayrım kriterinin olmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: motivasyon, performans, temel yeterlilik sınavı, alan yeterlilik sınavı

Kaynakça

Arslan, M. (1996). Türkiye'de yükseköğretime geçiş, Eğitim ve Bilim Dergisi, 20 (99), Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 37-51.

Cemaloğlu, N. (2022). Barajsız üniversite. https://www.kamudanhaber.net/barajsiz-universite (13.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Gölpek, F., ve Uğurlugelen, K. (2013). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de yükseköğretime giriş sistemleri. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(5), 64-77.

Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi, 4*(2), 94-109.

ÖSYM, (2022). https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html#:~:text=1974%20y%C4%B1l%C4%B1nda%2C%20%C3%9Cniversiteleraras%C4%B1%20Kurul%2C%20%C3%BCniversiteye,kadar%20bu%20merkez%20taraf%C4%B1ndan%20y%C3%BCr%C3%BCt%C3%BClm%C3%BC%C5%9Ft%C3%BCr. (12.05.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır).

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

YÖK, (2022). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yok-ten-yks-ye-iliskin-kararlar.aspx (12.05.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır).

STEM Eğitiminde Kadının Yeri

Aslı Günay

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda, STEM eğitiminin (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) gerekliliği konusunda küresel bir politik fikir birliği gelişti (Freeman vd., 2014). Bu politika hedefi, bilgi ekonomisi çağında STEM eğitiminin ülkelerin araştırma ve geliştirme (Ar&Ge), ve inovasyon kapasiteleri ile ekonomik büyümeleri için önemli olduğunu desteklemektedir (Hancock, 2019). Günümüzde, bir ülkenin rekabetçi kalabilmesi, büyük ölçüde STEM eğitiminin kalitesine ve insanlarının STEM alanlarında ne kadar başarılı olduğuna bağlıdır (Koehler ve diğerleri, 2021).

Özellikle COVİD-19 pandemisi ile birlikte dijitalleşme tüm dünyada çalışma ortamlarını ve istihdamı değiştirmeye başladı. COVİD-19 pandemisinden önce bile, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) çok çeşitli çalışma ortamlarını, işleri, endüstrileri ve sosyoekonomik faaliyetleri değiştirmiş veya yok etmiş ve ayrıca dünya çapında yeni işgücü piyasası koşulları yaratmıştı. Pandemi nedeniyle, dijital ekonomi için yükseköğretim mezunlarının teknoloji ve mühendislik becerilerine sahip olmaları hiç bu kadar önemli olmamıştı. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2020 yılında yayınladığı rapora göre, artan otomasyon nedeniyle 2025 yılına kadar mevcut 85 milyon iş kolu yok olacak; değişen yeni ihtiyaçlara daha uygun 97 milyon yeni meslek ortaya çıkacağı öngörülmektedir (WEF, 2020). Bir başka ifadeyle, yükseköğretim mezunları için STEM becerilerine sahip olmak hiç bu kadar hayati olmamıştı.

Bu kapsamda günümüzde yükseköğretim öğrencileri içerisinde STEM eğitimi alanların payı ve bunların cinsiyete göre dağılımı önemli bir tartışma konusudur. Dijitalleşme ile birlikte pandemi sonrası dünyada özellikle STEM eğitimi alan yükseköğretim mezunlarının istihdamda önemli yere sahip olacağı öngörüldüğünden bu çalışmanın bulgularının yeni oluşan meslek ve işlerde kadın istihdamına yönelik bir çerçeve çizeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Özellikle mevcut OECD verileri dikkate alınarak STEM alanında kadınların yükseköğretime giriş ve mezuniyet oranları ortaya konulacaktır. Ayrıca yükseköğretimde STEM alanından mezun olanların durumu gösterilecektir. Dünya Bankası ve OECD tarafından pandemi sonrası iş gücü piyasaları için hazırlanan raporlarda ki veriler kullanılarak geleceğin mesleklerinde STEM mezunlarının yeri ortaya konulacaktır. Ülke ve STEm alt alanlarına göre kadınların pandemi sonrası değişen dünyada istihdamlarına yönelik çıkarımlar yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

OECD (2021) verilerine göre 2019 yılında birçok OECD ülkesinde yükseköğretimde mezunu kadınların çoğu işletme, yönetim ve hukuk alanlarından mezunudur. Erkeklerde ise eğilim STEM alanlarındadır. Mevcut verilere göre de yükseköğretime girişte de kadınların STEM alanlarına yönelimi erkeklere göre daha azdır. Benzer şekilde yükseköğretim mezunlarının STEM alanındaki istihdam oranlarına bakıldığında da kadınların STEM alanında erkeklere göre daha az istihdam edildiği görülmektedir.

Yükseköğretimde STEM alanından mezun olanların iş gücü piyasasındaki istihdam oranlarına bakıldığında da kadınların erkeklere göre daha az istihdam edildiği görülmektedir. Bu kapsamda ülkeler bazında STEM eğitiminde ve istihdamında kadınların payı da dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla, OECD ülkelerinde ki politika yapıcıları pandemi sonrası değişen iş gücü piyasasını da dikkate alarak kadınların STEM alanında hem eğitimde hem de istihdam da payının artırılmasına yönelik yeni politikalar belirlemelidirler.

Anahtar Kelimeler: STEM, Yükseköğretim, Kadın

Kaynakça

Freeman, B., Marginson, S., & Tyler, R. (Eds.). (2014). The age of STEM. Oxon: Routledge.

Hancock, S. (2019). A future in the knowledge economy? Analysing the career strategies of doctoral scientists through the principles of game theory. High Education, 78, 33–49. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0329-z

OECD (2021). Education at a glance 2021: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Koehler, C., Binns, I.C., & Bloom, M. A. (2021). The Emergence of STEM. (Editors: Johnson, C.C., Peters-Burton, E.E., & Moore, T.J.) STEM Road Map 2.0: A Framework for Integrated STEM Education in the Innovation Age (2nd ed.). New York: Routledge.

WEF (2020). The Future of Jobs Report 2020. Geneva.

The Impacts of the University Students' Talents, Attitudes, and Skills on Choosing Technology-based Jobs as a Career in the Multicultural Society

Gamze Sart

İstanbul Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

The demand in the technology-based workplace ecosystems have changed so fast that most of the universities have to revise their systems in their curricula as well as in their extracurricular activities (Roundy, 2022). Additionally, the key characteristics, as talents, attitudes (Aydoğmuş, 2018), and skills of millennial individuals have to be changed in order to meet the needs of these highly competitive global markets (Zaharee, et al., 2018). While developing recruitment and retention processes of these young people (Richards & Templin, 2019), most of the time their multicultural backgrounds are not taking into consideration (Kraus & Daenekindt, 2022).; however, most of the time, the gap begins at schools, particularly at universities (Hollis, 2022). In other words, those who have more stable multicultural background have chosen better technology-based jobs as their careers (Shadiev & Dang, 2022).. On the other hand, those who have just moved from other cities or other countries with different multicultural background have struggled in developing technology-based talents, attitudes, and skills; hence, they are excluded from the technology-based workplace ecosystems (Beno, 2021).

At present, both Turkey and other European countries are experiencing a crisis of migration and the adaptation of multiculturalism policies. Since the 2010s, the number of the people who have migrated so fast that most of the schools and universities have been filled with different cultural traditions and of course with many stereotypes (Kardeş& Akman, 2022). The integration of the young people, who are migrated, into the educational systems and workplace ecosystem have been critically creating big problems. More importantly, the incomplete and not updated integration has created very important negative consequences and problems, particularly in the increase crimes, the exponential increase of xenophobic attitudes, and the growing polarization in the societies. Additionally, the popularity of radical nationalistic institutions has also been increased to manipulate polarization in the societies (Matveevskaya, et al., 2021).

Furthermore, the ban of the migrations and the exclusion of the migrants and refugees could be neither solutions nor possible reactions because of humanitarian actions and regulations. In order to stabilize the socio-economic and cultural conditions in the countries, there should be global, national, regional, and even institutional urgent actions to revise and modernize the policies. In the coming years, this integration would create other problems and unemployment, particularly in the labor market since most of these migrated young people do not have enough talents, attitudes, and skills on choosing technology-based Jobs as their career pathways. Even though these migrants could solve the problem of labor market shortages in the low profile workplace ecosystems, they cannot solve the problem of labor market shortages in the high profile workplace ecosystems. Hence, the policies and new applications of multiculturalism are critically needed in order to (Rivera et al., 2020) a balance between the requirements of the high profile workplace ecosystems and the decrease of the polarization among the groups while preserving the cultural identities of both migrants and dominant culture (Matveevskaya, et al., 2021).

The purpose of this research, therefore, is to identify the impacts of the university students' talents, attitudes, and skills on choosing technology-based jobs as a career in the multicultural societies. In order to predict the increasing problems and to prevent the crises proactively, the internal and hidden situations and analyzed. The causes of the possible crises are highlighted, while the needs of the societies are understood for the coming decades.

Yöntem

In this study, the relational screening model was chosen purposely as the research method. In general, this model is chosen in the studies in which a large number are participated in the research studies as in this one in which the university students' talent, attitudes, and skills are analyzed. Additionally, the main goal of relational screening model is to understand the existence of co-variance between two or more variables. More importantly, the relational screening model explains whether the variables change together, and if they do, how this happens. Hence, this study analyzed the impacts of the university students' talents, attitudes, and skills on choosing technology-based career in the multicultural society.

After excluding invalid and unreadable samples from the questionnaires given to the university students, the researcher had taken 486 suitable answers in this research in which he return rate of the questionnaires was 86% by using Google

Forms. The participants of this research (n = 486) were chosen from the students who were at the in the Istanbul University –Cerrahpasa, Faculty of Education in the 2021–2022 academic year. The participants were coming from different majors, such as Educational Sciences, Computer Education and Educational Technology, Foreign Language Education, and Mathematics and Science Education. The 65% were female, and 35% were male. In addition, their demographic backgrounds were multicultural: they had different ethnic backgrounds and they were first generation who lived in Turkey.

As the research instruments and procedures, the Information and Communication Technologies Attitude (ICTA) Scale and Individual Innovation (INO) Scale were used in order to collect. The ICTA Scale had a minimum of 23 points and a maximum of 115 points in which the higher total score indicated a more positive attitude towards ICTs of the university students. On the other hand, the INO Scale had a minimum of 20 points and a maximum of 100 points in which the higher total score indicated a more positive attitude regarding individual innovativeness. In order to analyze the collected data, the SPSS versions 27.0 and AMOS 25.0 were preferred. After descriptive statistics regarding the scale dimensions were conducted, the scale dimensions were used, and a confirmatory factor analysis (CFA) was applied. Then, to understand the relationship, a structural equation model was analyzed, and $p < 0.05$ was taken into account as the statistical significance. To analyze the collected data, SPSS versions 27.0 and AMOS 25.0 were used.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The research study results showed that the university students' talents, attitudes, and skills on choosing technology based career was correlated to the demographic factors, such as having different multicultural background and gender. Additionally, some majors, like Computer Education and Educational Technology, had also so effective about the university students' talents, attitudes, and skills on choosing technology based career. In other words, university students' talents, attitudes, and skills on choosing technology-based career were dependent on the ecosystem in which the university students were living. Since the different ecosystems had different opportunities, the university students' talents, attitudes, and skills had changed accordingly. More importantly, the gender was very critical: most of the female students did not have enough talents, attitudes, and skills on choosing technology based career. The same issues were also seen in some members of the participants that they have different background. Those who were the fist generation in living in Turkey had been suffering most in adapting into the new technologies. However, those, who had different backgrounds from better socio-economic status to better educational opportunities, had better talents, attitudes, and skills on choosing technology-based career. Consequently, they had better opportunities in the development of innovation.

Anahtar Kelimeler: Talents, Attitudes, Skills, Technology based Career, University Students, Universities, Higher Education, Career Offices, Career Development, Multicultural Soceity, Polarization, Migrants, Integration

Kaynakça

Aydoğmuş, C. (2018). Millennials' career attitudes: The roles of career anchors and psychological empowerment. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(6), 1-23.

Beňo, M. (2021). E-working: Country Versus Culture Dimension. Agris On-Line Papers in Economics & Informatics, 13(2).

Hollis, T. (2022). Stephanie A. Thomas Lenoir-Rhyne University Eugenia Hopper Costal Carolina University. Reimagining School Discipline for the 21st Century Student: Engaging Students, Practitioners, and Community Members, 57.

Kardeş, S., & AKMAN, B. (2022). Problems Encountered in The Education of Refugees in Turkey. International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(1), 153-164.

Kraus, L. M., & Daenekindt, S. (2022). Moving into multiculturalism. Multicultural attitudes of socially mobile individuals without a migration background. *European Societies*, *24*(1), 7-28.

Matveevskaya, A., Solovyeva, V., Pogodin, S., & Ermolina, M. (2021). The crisis of the multiculturalism policy in Sweden. In *Proceedings of Topical Issues in International Political Geography* (pp. 48-62). Springer, Cham.

Richards, K. A. R., & Templin, T. J. (2019). Recruitment and retention in PETE: Foundations in occupational socialization theory. Journal of Teaching in Physical Education, 38(1), 14-21.

Rivera, M. L., Hermosilla, P., Delgadillo, J., & Echeverría, D. (2020). The sustainable development goals (SDGs) as a basis for innovation skills for engineers in the industry 4.0 context. *Sustainability*, *12*(16), 6622.

Roundy, P. T. (2022). Technology rewind: The emergence of the analog entrepreneurial ecosystem. *Journal of General Management*, *47*(2), 111-125.

Shadiev, R., & Dang, C. (2022). A systematic review study on integrating technology-assisted intercultural learning in various learning context. Education and Information Technologies, 1-33.

Zaharee, M., Lipkie, T., Mehlman, S. K., & Neylon, S. K. (2018). Recruitment and Retention of Early-Career Technical Talent: What Young Employees Want from Employers A study of the workplace attributes that attract early-career workers suggests that Millennials may not be so different from earlier generations. *Research-Technology Management*, *61*(5), 51-61.

Bağlam Temelli Sözcük Öğretim Yönteminin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenimine Etkisi

Tuba Yurtseven

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin toplumdaki konumuna, yaş düzeyine veya eğitim-öğretim düzeyine göre bilmesi gereken en az düzeydeki sözlerin toplamına söz varlığı denir. Bireyin bir metinde karşılaştığı sözcükleri bilebilmesi için yeterli söz varlığına sahip olması gerekmektedir. Alan yazındaki birçok çalışma söz varlığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Örneğin Laufer (1997), diğer birçok etmen arasında okuduğunu anlamayı en iyi belirleyen değişkenin söz varlığı olduğunu belirtir (Ülper ve Çetinkaya, 2020:108).

Birey konuşulanları ve yazılanları kavramak, düşüncelerini başka bir insana iletmek amacıyla sözcükleri kullanır. Anlamak ve anladığına karşılık vermek gibi temel dil becerilerinin başarılı biçimde kullanımı, söz varlığına bağlıdır. Anlatımların akıcılığı ve görüşlerin tutarlılığı seçilen sözcüklerin yerindeliğiyle sağlanabilir. Eğer birey görüşlerini akıcı ve tutarlı bir biçimde ortaya koyabiliyorsa bu söz varlığının büyüklüğü ile açıklanabilir. Bu doğrultuda Wilkins, sözcük öğretiminin değerini şöyle anlatmaktadır: "Dil bilgisi olmadan çok az şey anlatılabilir, fakat sözcük bilgisi olmadan hiçbir şey anlatılamaz." (McCarten, 2007:20).

Birey söz varlığını, başta ailesi olmak üzere çevresinden, okuduğu kitaplardan, dinlediği masallardan, öğrendiği tekerlemelerden, kitle iletişim araçlarından destekle geliştirmektedir. Bu plansız, dizgesel olmayan sözcük edinimi daha sonra okul yıllarında okuma, dinleme, anlama ve anlatma çalışmaları ile belirli bir izlence doğrultusunda sözcük öğretim çalışmalarıyla geliştirilir. Çünkü ilköğretim öğrencileri, her bakımdan gelişim çağında yer alır ve söz varlığı gelişimleri de bununla aynı koşuttadır.

Söz varlığı üzerine yapılan çalışmaların sonuçları Türkiye'deki bireylerin temel dil edinim süreçlerinin önemli bir kısmını 5-6 yaşlarında gerçekleştirdiği, çocuk okula başlarken söz varlığının 2.000-3.000 sözcük aralığında olduğu yönündedir (Yapıcı, 2004; Aşıcı, 2005; Kol, 2011; Gür ve diğ., 2013). Anılan çalışma sonuçları, çocuğun ilk 10 yılının söz varlığının geliştirilmesi açısından ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. İngiltere ve ABD'de 6-7 yaşına gelen bir çocuğun 3000 - 4000 sözcüğü kullandığı belirtilmektedir.(Papalia ve Olds, 1990;akt. Yapıcı, 2005).Bunun yanında yine ABD'de yapılmış bir araştırmaya göre; 10 yaşındaki çocukların etken söz varlığı 5.500, edilgen söz varlığı, 34.300 olarak; 14 yaşındaki çocukların ise etken söz varlığı, 8.500, edilgen söz varlığı ise 62.500 olarak belirlenmiştir (Göğüş, 1978:61). Ancak ülkemizdeki durum ilköğretim çağında 1000-1500, ortaöğretim çağında 1500-2000, yükseköğretim çağında ise 3000 bireysel söz varlığına sahip olan bir kuşaktır (Demir, 2006).

MEB'in ve ÖSYM'nin yaptığı sınavlarda alınan sonuçlar, dil becerileri ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. PISA anketlerine katılan ülkelerin aldığı sonuçlarda da bu ilişkiyi açıkça görebiliyoruz. Bireysel söz varlığı konusunda gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmaların sonuçları açık ara çok gerilerde kaldığımızı göstermektedir.

Bağlam temelli sözcük öğretimi, bir sözcüğün anlamının içinde geçtiği bağlamdan çıkarım yapılarak elde edildiği bir yöntemdir. Bağlam temelli öğretim sözcük öğretiminde kullanılırken; sözcüklerin bağlamlar yoluyla anlaşılması ve öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemin etkili biçimde yürütülebilmesi için, daha önce hazırlanmış hedef sözcük listesi ve bağlamların tasarlanmış olması gerekmektedir. Sözcük öğretimi için bağlamlar tasarlanır ve bağlamla ilişkilendirilerek öğretilir (Gür, 2014:246).

Bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin savunucularından Finkelstein'a (2001:4) göre; bağlam, öğrenme-nin temelinde yer almaktadır. Çünkü bağlam öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Süreç içerisinde öğrenme ve öğretme sürecinde tamamlayıcı bir görev üstlenmiştir. Öğrenciler, öğretim ortamında konuları bağlamdan

öğrenir ve bağlamlara yeni bir anlam yüklerler. Böylece öğrenciler sözcüklerin yalnızca sözlükteki anlamlarını değil, farklı anlamlarını da öğrenmiş olacaktır. Bu yöntem öğrencilerin ana dilindeki gelişimine katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın temel amacı, bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin söz-cük öğrenimine etkisini belirlemektir.

Çalışmanın temel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenimi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubunun bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi ile öğrendiği sözcüklerin kalıcılığı nasıldır?
3. Deney grubunun bağlam temelli sözcük öğretim yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenimine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla nitel ve nicel araştırmaların bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması karma yöntem olarak tanımlanır (Greene ve diğ., 2005). Bu yöntemde veri çeşitlemesi yoluna gidilerek hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliğini artmıştır. Sosyal olguların karmaşık bir yapıya sahip olması farklı yöntemlerin bir araya getirilmesiyle giderilmekte ve çalışmaya daha olumlu katkı sağlamaktadır (Creswell, 2003:211). Nicel boyut ile daha fazla sayıda katılımcıya ulaşılırken, nitel boyut ile de araştırma konusunun derinlemesine incelenmesi sağlanır (Greene ve diğ., 2005). Bu durumda, araştırmacıya farklı yöntem ve stratejileri birlikte kullanarak veri elde etme olanağı sunulur (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Araştırmanın nicel boyutu, ‘’*deney ve kontrol grubu’’* desenine göre oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, araştırma ön-test/son-test kontrol gruplu deneme desenine göre tasarlanmıştır. Bu desende öncelikle deney ve kontrol grupları belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Daha sonra gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eşdeğer form kullanılarak tekrar elde edilir. Son olarak ise tüm grupların ölçme sonuçları uygun tekniklerle karşılaştırılmalıdır (Büyüköztürk, 2014:205)

Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda bir konunun veya olgunun hem nitel hem de nicel boyutlar kullanılarak farklı açılardan derinlemesine incelenmesi araştırmalara güç katar. Araştırmaların nicel boyutlarında gerçekleşebilme olasılığı olan hatalar nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanmak araştırmalara bütünlük kazandırmaktadır. Creswell (1998:15) nitel araştırmaları, sosyal ve insan kaynaklı problemleri keşfetmek için açıklama temelli bir dizi araştırma geleneklerini içeren araştırmalar olarak tanımlamıştır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacılar mevcut durumlara ya da problemlere ilişkin bir akışı oluşturup sunmaya çalışırlar. Süreçte hem araştırmacıların hem de katılımcıların tarafsızlığının sağlanması oldukça önemlidir. Bu bakımdan öncelikle deneysel desen uygulanmış ardından deney grubundaki 32 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada karma araştırma modelinin ‘’*sıralı açıklayıcı*’’ deseni uygulanmıştır. Açıklayıcı desende, nicel ve nitel veriler iki aşamada ve sıralı olarak gerçekleşir. Araştırmacılar verileri bir arada toplayıp birleştirmek yerine, ilk olarak çalışmanın sorularına cevap vermede önceliği olan nicel verileri toplarlar ve analiz ederler. İkinci aşamada ise bu verileri tamamlamak için nitel verileri toplayıp analiz ederler. Araştırmacılar nitel sonuçlarla başlangıçta elde edilen nicel veri sonuçlarını yorumlarlar. Sıralı açıklayıcı desenin eğitim çalışmalarında karma araştırma desenleri arasında en çok kullanılan desen olduğu söylenebilir (Cresswell, 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deneysel çalışmalarda, gözlemlenemeyen değişkenlerin kontrol edilebilirliği bilimsel açıdan zor bir durumdur. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test verilerinin analiz edilmesi sonucu, her iki grubun hazırbulunuşluk düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunun, sözcüklerin anlamlarının öğrenilmesine ilişkin ön-test ve son-testleri arasında belirgin bir artış bulunmuştur. Kontrol grubunun ön-test ve son-testleri arasında da sayısal bir fark olmasına karşın deney grubunun ön-test ve son-testleri arasındaki artış istatiksel olarak daha anlamlıdır. Bu doğrultuda, deney grubunun testlerde gösterdiği başarı açısından kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin öğrencilerin sözcük kazanımlarında anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, tüm gruplara uygulanan nicel veri toplama araçlarından (ön-test/son-test) elde edilen sonuçlara göre, deney grubuna uygulanan bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin, sözcük defteri ile sözcük öğrenme öğretiminden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubuna uygulanan nitel veri toplama aracından (yarı yapılandırılmış

görüşme formu) elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bu yöntemden hoşlandıkları, eğlenceli, akılda kalıcı buldukları, diğer yöntemlerden farklı buldukları, zorlanmadıkları, bu yöntemle hızlı ve kolay biçimde sözcük öğrenmeye devam etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlam, sözvarlığı, bireysel sözvarlığı, sözcük öğretim yöntemi.

Kaynakça

Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative and inquiry and research design choosing among five traditions.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative and quantative and mixed methods approaches.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches* (4th ed.). Thousand Oask, CA: Sage.

Demir, C. (2006). "Edebiyat /Türkçe Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti". *Millî Eğitim Dergisi,* 169, 207-225.

Finkelstein, N. (2001). Context in the context of physics and learning. *In Proceedings of the 2001 Physics Education Research Conference* (pp. 1-4).

Greene, J. C., Krayder, H. & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences* (p. 275-282). London: Sage Publishing.

Gögüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Gül Yayınları. Ankara.

Gür, T., Coşkun, İ. ve Sağlam, F. (2013). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies,* 8(1), 1561- 1570.

Gür, T. (2014). Bağlam temelli öğretimin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2014(2), 242-253.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 1-21.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 1, 20-34.

Mccarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary: Lessons From the Corpus Lessons for the Classroom.* New York: Cambridge University Press.

Ülper, H., Çetinkaya G. (2020).Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Okuma Sürecinde Bilinmeyen Sözcüklerle Karşılaşınca Başvurdukları Çıkarım Stratejilerine İlişkin Görünümleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2020,* 18*(1),* 107-121.

Yapıcı, M. (2004), "İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu". *İlköğretim-Online Dergi*, 3(2), 26-34, http://ilkogretimonline.org.tr.

Yapıcı, Ş., Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi

Nahide İrem Azizoğlu

Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okuma becerisi ilkokul sürecinde kazanılsa da bireylerin tüm hayatını etkilemektedir. Bilgi edinmenin en temel yollarından birisi olan okuma becerisi, günlük hayatta hemen hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hayatında ise öğrenciler ilkokul düzeyinden itibaren yeni bilgiler edinmenin bir yolu olarak okuma becerilerini kullanmaktadır. Eğitim hayatında başarılı olmanın yolu okuduklarını anlamadan yani okuma becerisini etkin olarak kullanmaktan geçmektedir. Okuma becerisindeki başarı bireyin eğitim hayatında başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. İlkokul düzeyinde kazanılan okuma becerisi ortaokul düzeyinde geliştirilmektedir. Bu nedenle ortaokul düzeyinin öğrencilerin okuma becerilerinin üst noktaya taşınmasında önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Okuma becerisini bu süreçte geliştiren ve olumlu okuma alışkanlıklarına sahip olan öğrenci, öğretimin ilerleyen kademelerinde de bu becerisini ilerletmeye devam edecektir. Bireyin hayatında önemli bir yeri olan okuma becerisinin gelişimini etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır. Duyuşsal değişkenler açısından konu incelendiğinde bireylerin üstbilişsel farkındalıklarını okuma becerisindeki yeri ortaya çıkmaktadır. Bireyin öğrenme süreçleri ile yakından ilişkili olan üstbiliş kavramının belirli bir alandaki başarıyı etkilemesi mümkün görünmektedir. Bu nedenle araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma amacı, okuduğu kitap türleri, aylık kitap okuma sayısı değişkenleri ile ilişkisi incelenecektir.

Yöntem

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Ortokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmaya Sakarya ilinde öğrenim gören 154 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu gönüllü olarak araştırmaya katkı sağlamak isteyen ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma Sakarya ili merkezindeki üç farklı ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın verilerinin toplanmasında orijinali Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Öztürk (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımına ilişkin araştırmacıdan izin alınmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Ölçek genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi, okuma stratejilerini destekleme olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Genel okuma stratejisi alt boyutu için 0,85; problem çözme stratejisi alt boyutu için 0,76 ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutu için alt boyutu için 0,81 güvenirlik değeri hesaplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında ilgili ölçeğin yanı sıra cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma amacı, okuduğu kitap türleri, aylık kitap okuma sayısı değişkenlerini tespit etmeye yönelik kişisel bilgi formu da kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları orta düzeydedir. Öğrencilerin genel okuma stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının orta, problem çözme stratejisi alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet ve okuma amacı değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Problem çözme stratejisi alt boyutunda üst seviyedeki sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin en fazla okudukları roman türü değişkeni açısından; problem çözme stratejisi alt boyutunda bilim kurgu-fantastik türünde roman okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Daha fazla kitap okuyan öğrencilerin

okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının, genel okuma stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, üstbiliş, üstbilişsel farkındalık, okuma stratejileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık.

Kaynakça

Baysal, Z.N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., Malbeleği, F. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37, 68-81.

Bozkurt, M., Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. 14(3), 147-160.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara : PegemA Yayınları.

Demirel, Ö. (2002). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Ankara: MEB Yayınları.

Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(1), 305-320.

Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Rreading Strategies. Journal of Educational Psychology, 94, 249–259.

Özsoy, G, ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri. İlköğretim Online, 10(2), 430-440.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(4), 713-740.

Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ilkogretim Online*, *11*(2), 292-305.

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında PİKTES Öğreticilerinin Gözünden Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretimi

Fatih Yılmaz (Dicle Üniversitesi)
Berfin Yılmaz (MEB)
Ömer Çoker (MEB)

ÖZET

Problem Durumu

Göç, insanlık tarihinin en eski toplumsal olgularından biridir (Köse ve Özsoy, 2019). İnsanların bazen bireysel bazen de toplu olarak yaptıkları, geçmişi tarihin derinliklerine dayanan göçler, tehlikelerden korunmak ve daha iyi bir yaşam sürmek için bir yerden başka bir yere yapılmıştır (Kayıkçı, 2019). Kendi kültüründen, coğrafyasından ve dilinden koparak başka bir yere göç etmek zorunda kalan göçmenler, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşamaya çalışırlarken farklılıklarla baş etmek ve iletişim engellerini aşmak zorundadırlar (Ünal ve diğerleri, 2018). Savaş veya siyasi baskılar sonucu gerçekleşen zorunlu göçlerde göç veren ülke ile herhangi bir görev paylaşımı yapılamadığından dolayı göç alan ülke bu durumla tek başına mücadele etmektedir (Baldık, 2018). Göç alan ülkelerde yabancıların ülkeye girişlerinden yerleşmelerine, çalışmalarından ülkeden çıkarılışlarına kadar tüm süreçler devletlerin göç politikalarına göre şekillenmektedir. Göç alan ülkelerde genel amacı toplumun ve göçmenlerin yaşamını kolaylaştırmak olan, yabancıların ülke içindeki sorumluluklarını, uymaları gereken yaşam tarzlarını, ülkenin dilini öğrenmeyi de içine alan kapsamlı entegre programları geliştirilmektedir (Pilancı ve diğerleri, 2020). Ülkemizde son 33 yıldır gelişimini hızlı bir şekilde devam ettiren Türkçe öğretim süreci, 1984 yılında Ankara Üniversitesi'nin çalışmalarıyla 2000'li yıllara kadar 18 yaş üzeri bireyler ile yapılırken, 2011 yılında Suriyeli mültecilerin ülkemize göç etmesi ile birlikte yaş profili bakımından çeşitlenmiştir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; Özdemir, 2018). Yetişkin mültecilerin yanı sıra eğitim çağındaki mülteci çocuklarında hayatlarını ve yarım kalan eğitimlerini Türkiye'de devam ettirmek için dil öğrenimine ihtiyaçları vardır. Türkiye, zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre edecek çalışmalar yürütmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti gerek uluslararası sözleşmelere gerekse Anayasa'nın ilgili maddeleri gereğince sağlanması gereken eğitim hakkını Suriyeli öğrencilere de vermektedir (Gürbüz, 2019). 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) hayata geçirilmiştir. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesi Millî Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler için Mali İmkân Anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Millî Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir (Kara ve diğerleri, 2020). Meşakkatli ve bir o kadar da sancılı olan entegrasyon sürecine öğrencilerin sadece dahil olduklarını hissetmeleri değil, aynı zamanda ait olduklarını da hissetmeleri gerekir (Goldwasser ve Hubbard, 2019). Mülteci olmaları dolayısıyla eğitim ortamlarındaki akranlarından farklı özelliklere sahip olan Suriyeli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortam ve şartlarda dışlanmadan, sistematik bir eğitim alması ise ancak kapsayıcı eğitim ile mümkün olabilecektir (Cengiz-Şayan, 2020).

Bu çalışmanın amacı kapsayıcı eğitim kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde PİKTES öğreticilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaca bağlı kalınarak aşağıdaki alt amaçlardan oluşan sorulara yanıt aranacaktır:

PİKTES öğreticilerinin:

- Kapsayıcı eğitim kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kapsayıcı eğitim kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminin uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kapsayıcı eğitim kapsamında Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada kapsayıcı eğitim bağlamında Suriyeli öğrencilere Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde PİKTES öğreticilerine, dil öğretim süreci içerisinde karşılaşmış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri sorulmuştur. Bu araştırma nitel araştırma deseniyle hazırlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamda yapılarak bireylerin algılarını bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyan bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun yanında araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomonoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim (Fenomonoloji) araştırması, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini öne çıkararak insan olgusu üzerine odaklanan, yaşanmış deneyimlerin ifade edilişinin anlamlarını açıklayan bütünü ortaya koyma çalışan bir araştırmadır (Saban ve Ersoy, 2019). Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Gaziantep'te çalışmakta olan 11 PİKTES öğreticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmelerde, PİKTES öğreticilerine yarı yapılandırılmış 10 adet soru yöneltilmiştir. Araştırma soruları oluşturulurken üç farklı uzman tarafından soruların değerlendirilmesi gerçekleşmiştir. Hazırlanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular pandemi koşulları da dikkate alınarak online görüşmeler olarak yapılmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınıp ardından doküman analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar neticesinde var olan sorunlar ifade edilerek bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Bu öneriler doğrultusunda dezavantajlı bir konumda olan Suriyeli mülteci çocukların eğitim ve öğretimde hangi sıkıntıları yaşadıkları da ortaya konmuştur. Suriyeli çocukların eğitim-öğretim sürecinde aidiyet hissetmesi ve bunun sonucunda ortamda var olması gerektiği öncelikli görüşler olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Var olan dil öğretim programında (PİKTES dil öğretim programı) yaş gruplarına yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuç olarak kapsayıcı eğitim kapsamında Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesine kaynaklık ve öncülük etmesi, var olan problemlere çözüm bulma noktasında ilgili kurumlara fikir vermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, PİKTES, Göç, Türkçe Öğretimi

Kaynakça

Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 173-198.

Baldık, Y. (2018).Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi. Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir

Cengiz-Şayan, E. (2020). Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli.

Goldwasser, M., M. & Hubbard, M., E. (2019). Creating and maintaining ınclusive classrooms. *Forum on Public Policy Online*, s:1-9.

Gürbüz, K. (2019). Geçici süreli Türkçe öğreticisi olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Kara, Ö. T., Yiğit, A. ve Ağırman, F. (2020). Batman il merkezinde çalışan Türkçe öğreticilerinin karşılaştıkları sorunlar. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 577-599.

Kayıkçı, K. (2019). Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi ve entegrasyonu. Uluslararası Göç ve Hareketlilik: Küreselleşen Dünyada Çok Kültürlü Toplumların Çözüm Arayışı, Ed. Doç. Dr. Seyfi Özgüzel, EYUDER Yayınları, 1.baskı, s:61.

Köse, D. & Özsoy, E. (2019). Göçmenlere dil öğretimi Almanya Türkiye örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 2*(1), 112-125.

Pilancı.H., Zenci,Ç.S., Saltık.,O. ve Yaşar.S. (2020). HEM'lerde Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenler üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 127-144.

Saban, A., & Ersoy, A. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık

Özdemir, C. (2018). The state of teachıng Turkısh as a foreıgn language today. *Alatoo Academic Studies,* (1), 11-19.

Ünal, K., Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 134-149.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık

Sözcük Seçme Yöntemi: Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme

Mustafa Aydın

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkçe eğitimi sürecinde ders kitapları en başat kaynaktır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin içerdiği sözcükler öğrencilerin hem anlama hem de anlatma becerilerini besler. Bu yönüyle ders kitaplarında yer alan metinlerin içerdiği sözcüklerin özellikleri öğrencilerin gelişimini destekleyici nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda bu çalışmada sözcük öğretiminde sözcük seçme yöntemi ele alınmıştır.

Sözcük seçimi, sözcük öğretiminin temelidir (He ve Godfroid, 2018). Diğer bir deyişle sözcük öğretim yöntemi ne olursa olsun öğretilecek sözcüklerin belirli ölçütlere göre ulamlandırılarak öğretilmesi gerekir. Sözcük seçimi ölçütleri; sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirliktir (Laufer ve Nation, 2012).

Bu ölçütlerden ilki olan sıklık; *sıkça geçme, kullanımı sık olma* durumu anlamına gelir (TDK, 2011). Bir sözcüğün yazılı bir metin veya konuşma içerisinde kaç kez kullanıldığı sözcük sıklığı ile ilgilidir. Her dilde bazı sözcükler diğerlerine göre daha çok yinelenir. Gerek konuşma dilinde gerek yazı dilinde bu tür sözcüklerin kullanım sıklığı diğerlerine göre daha yüksektir (Akman, 2013).

Öğrencilerin yeni bir sözcüğü öğrenme sürecinde o sözcükle karşılaşma sıklığı, sözcüğün öğrenilmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ülper ve Karagül, 2012). Yüksek kullanım sıklığı olan sözcükler genellikle düşük kullanım sıklığı olan sözcüklerden önce öğrenilir (Nation, 2006). Birçok araştırmacı İngilizcede en sık kullanılan 200 sözcüğün yazılı ve sözlü metinlerde geçen sözcüklerin % 80'ini oluşturduğunu belirtir (Read, 2004). Sık kullanılan sözcük sayısı değişmekle birlikte bu durum, başka diller için de benzerdir (Ülper ve Kiraz, 2020).

Sözcük seçimi için bir diğer önemli ölçüt *yararlılıktır*. Öğrenilen dilde sıkça kullanılan sözcükler, sık kullanıldığı için yararlı olarak kabul edilir. Ayrıca bazı sözcükler, öğrencilerin sahip olabileceği özel gereksinimlere bağlı olarak, dilde genellikle sık olmasalar bile, bazı öğrenciler için yararlı olabilir. Akademik okuma veya tur rehberliği, bu özel gereksinimlere örnek verilebilir (Laufer ve Nation, 2012). Bu durumda her iki sözcük kümesi de önemli sözcük kümesi olarak kabul edilmektedir.

Bir sözcüğü öğretirken verilecek ilk karar, sözcüğün üzerinde zaman harcamaya değip değmeyeceğine karar vermektir (Nation, 2005). Bu noktada hangi sözcüğe odaklanılması gerektiğine karar vermek için, sıklık ve yararlılığa ek olarak bir başka ölçüt de sözcüğün *öğrenilebilirliğidir*. Sözcük öğretiminde bazı sözcükleri öğretmek diğerlerine göre daha zordur.

Sözcüğün zorluğunda belirleyici olan değişkenler sözcüğün sesletilebilirliği, yazımının düzenliliği, sözcük uzunluğu, seslem sayısı, anlamsal içeriğin bilinirliği, anlamın somutluğu ve imgelenebilirliktir. Ayrıca sözcüklerin zorluğu sözcüğün türüne göre de değişebilir. Öğrenmesi en kolay sözcük türü adlardır. Ardından önadlar gelirken, eylemler ve belirteçler sözcük dizelgesi öğrenme deneylerinde öğrenilmesi en zor olanlardır (Ellis ve Beaton, 1993).

Genel olarak sözcüğün zorluk ya da kolaylığına bakılmaksızın bütün sözcükler öğretilmeye ve öğrenmeye değerdir. Kolay sözcükleri öğrenmek, çok fazla öğrenme çabası gerektirmediği için bu sözcükler öğrenciler tarafından dersten sonra da öğrenilebilir. Bu noktada öğrenilmesi zor sözcüklere sınıfta daha fazla zaman ayırılarak bu sözcüklere yönelik daha fazla açıklama ve uygulama yapılabilir (He ve Godfroid, 2018).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sözcük seçme yöntemi bağlamında altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcüklerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcüklerin sıklığı, yararlılığı ve öğrenilebilirlik durumu nedir?

2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcükler; sözcüklerin sıklığına, yararlılığına ve öğrenilebilirlik durumuna göre öğretimde öncelik vermek üzere farklı ulamlara ayrılabilir mi?

3. Sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirlik düzeylerine göre ulamlandırılmış altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcüklerin Türkçe sözcük öğretiminde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel verilerin nitel verilerle ayrıntılandırılması gerektiğinden karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, çözümlenmesine ve harmanlanmasına odaklanır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu çalışmada sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda baskın olan nicel veriler toplanıp çözümlendikten sonra nicel verileri desteklemek için nitel veriler toplanır (Creswell, 2003; akt. Baki ve Gökçek, 2012).

Çalışmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) görev yapan 50 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeler için katılımcılar içinden amaçsal örnekleme yöntemine göre 10 öğretmen seçilmiştir.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitapları incelenerek çalışmanın sözcük dizelgesine yönelik veriler, doküman incelemesi yapılarak sözcük derlemi oluşturulmuştur. Sözcüklerin sıklık dereceleri Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) taranarak oluşturulmuştur. TUD; derlem dilbilimin derlem kurma ilkelerine göre geliştirilen, derlem tasarım sürecine uyarlayan, web tabanlı ve kendine özgü arayüzü olan, dili temsil gücüne sahip, dengeli, yazılı ve sözlü Türkçe metin örneklerini içeren Türkçenin ilk referans derlemidir (Aksan, Aksan, Özel, Yılmazer, Demirhan, Mersinli, Bektaş ve Altunay, 2016).

Oluşturulan derlem ile ilgili verilerin toplanmasında sormaca ve görüşme tekniğine başvurulmuştur. Sözcüklerin kullanışlılık ve öğrenilebilirliğini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından "Sözcüklerin Yararlılık Düzeyi Sormacası" ve "Sözcüklerin Öğrenilebilirlik Düzeyi Sormacası" geliştirilmiştir. Çalışmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Derlem dizelgesindeki sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirlik durumu ile ilgili verilerin çözümlenmesinde yüzde ve sıklık (frekans) hesaplamasına başvurulmuştur. Buna göre sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirliği belirlenmiştir. Sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirliği ile ilgili uzman puanlayıcı olarak sormacaya katılan on öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış beş görüşme sorusu kullanılmıştır. Görüşme sorularından elde edilen veriler, kod ve kategorilere dayalı olarak çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe alanyazındaki derlemlerde sözcüklerin yalnızca kullanım sıklığı üzerinde durulmaktadır (Göz, 2003; Göçen ve Okur, 2006; Ölker, 2011; Çetinkaya, 2011; Aydın, 2015; Çer ve Ağrelim, 2016; Aksan vd., 2017; Ülper ve Kiraz, 2020; Özer ve Özdemir, 2021; Kan ve Karadavut, 2021). Oysaki sözcük öğretim süreçlerinde sözcüklerin kullanım sıklığı dışındaki özellikleri de sürecin başarısını etkiler. Derlemin özgünlük ve pratikliği, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini büyük ölçüde artırır (Wang ve Zeng, 2018). Kullanım sıklığı dışında sözcük öğrenimini etkileyen değişkenler sözcüğün yararlılığı ve öğrenilebilirliğidir. Bu çalışmada sözcüğün öğrenimini etkileyen üç temel özellik üzerinde durulmuştur.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcükler; sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirlik durumuna göre incelenecektir. Bu doğrultuda oluşacak derlemin sözcük öğretiminde daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sözcük seçme yöntemine göre ulamlandırılmış sözcüklerin Türkçe sözcük öğretiminde uygulanabilirliğine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin de olumlu yönde olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Derlem, sıklık, yararlılık, öğrenilebilirlik.

Kaynakça

Akman, T. (2013). *Ortaöğretim dil ve edebiyat kitaplarında kelime sıklığı çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Yılmazer, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., Bektaş, Y. ve Altunay, S. (2016). Web Tabanlı Türkçe Ulusal Derlemi (TUD). *Akademik Bilişim 2014*- 723-730, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan, UÜ (2017). *Türkçe Frekans Sözlüğü, Öğrenenler için Temel Kelime Bilgisi*, New York: Routledge.

Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(42), 1-21.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çer, E. ve Ağrelim, H.T. (2016). 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözvarlığı ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13(36), 83-99.

Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ellis, N. C. & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. Language Learning, 43, 559–617. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00627.x

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.

Laufer, B & Nation, I.S.P. (2012). Vocabulary. Gass, S. M. & Mackey, A. (Eds.), *In the routledge handbook of second language acquisition (*163-176). London & Newyork: Routledge.

He, X. & Godfroid, A. (2019). Choosing words to teach: A novel method for vocabulary selection and its practical application. *Tesol Quarterly,* 53(2), 348-371.

Kan, M. O. ve Karadavut, Z. (2021). Derlem temelli bir karşılaştırma: 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(2), 1597-1610. DOI: 10.17679/inuefd.952657

Nation, I.S.P. (2005). Teaching vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7(3), 47-54.

Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening?. *Canadian Modern Language Review,* 63(1), 59–82. DOI:10.3138/cmlr.63.1.5

Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları,* 9, 45-60.

Özer, E. ve Özdemir, S. (2021). Yetkin ve zayıf okurların sıklığı yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme sürelerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 9(3), 804-819.

Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. Mackey, A. (Ed.*), In annual review of applied linguistics* (146-161). Cambridge: Cambridge University Press.

TDK (2011). *Türkçe sözlük,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ülper, H. ve Karagül, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. E. Yılmaz (Ed.), *Türkçenin eğitimi öğretimi üzerine çalışmalar* içinde (s. 262-272). Ankara: Pegem Akademi.

Ülper, H. ve Kiraz, E.(2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler açısından gazeteleri için gereksinim duyulan sözcük sayısının belirlemesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 708-722. DOI: 10.17556/erziefd.655904

Wang, S. & Zeng, X. (2018). Effect of English corpus on reform of college English teaching and the improvement of students' vocabulary competence. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18*(6), 3493-3499. DOI:10.12738/estp.2018.6.258

Konuşma Becerisine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarının Analizi

İlhami Şahin MEB

Zuhal Çeliktürk Sezgin Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Konuşma, dinleme becerisinden sonra edinilen temel dil becerilerindendir. Dinleme becerisi okul öncesi dönemde kazanılır ve ilkokulla birlikte planlı öğretim etkinlikleri ile geliştirilir. Türkçe dersi bu becerinin geliştirilmesinde önemli derslerden bir tanesi olmakla birlikte, tüm derslerde konuşma becerisinin geliştirilmesi mümkündür. Sağlam ve Doğan (2013) konuşmayı; duygu, düşünce ve isteklerin dile dökülesi olarak tanımlamışlardır. İnsan günün büyük bir kısmını dinleme (%45), sonra konuşma (%30), daha az oranda okuma (%16) ve yazmaya (%9) ayırmaktadır (Maxwell ve Dornan, 2007). Konuşma, günlük yaşamda dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisi olmasına, alanyazında konuyla ilgili yapılan araştırmalarda sınırlılık göze çarpmaktadır. Aydeniz ve Haydaroğlu'nun (2021) "Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi" isimli araştırmalarında en az çalışma yapılan konu başlıklarının konuşma ve dinleme olduğunu tespit etmişlerdir. Cin Şeker (2020) "Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kelimeleri Üzerine Bir İnceleme: Betimsel Analiz" başlıklı çalışmasında konuşma becerisine yönelik lisansüstü çalışmaların sayıca az olduğu sonucunda ulaşmıştır. Alver ve Taşdemir (2017) "Konuşma Becerisi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" isimli araştırmalarında 2012 yılından sonra konuşma becerisine yönelik çalışmalarında sayısında eskiye göre artış olmasına rağmen, okuma ve yazma becerileri alanında yapılan çalışmalara göre sınırlı sayıda olduğunu belirlemişlerdir.

Konuşma becerisine dönük yapılmış çalışmaların eğilimini belirlemeye yönelik yapılmış çeşitli araştırmalarda; çalışmaların daha çok lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik olduğu ve veri toplama araçları yönünden kapsamlı bir analiz çalışmasının eksikliği dikkat çekmektedir (Alver ve Taşdemir, 2017; Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021; Cin Şeker, 2020). Bu bağlamda konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları ile betimsel analiz düzeyinde kapsamlı bir araştırmaya rastlanmadığı söylenebilir. Bu çalışma ile konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları ile ilgili var olan durumu ortaya koyması, güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarması ve sonraki araştırmalara yön vermesi bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, konuya ilgi duyan araştırmacılar için konuşma becerisi ile ilgili çalışmalarda veri toplama araçları olarak hangi ölçeklerin kullanıldığı konusunda fikir sahibi olabilecekleri düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi değerlendirmek amacıyla yapılmış olan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarını sistematik olarak incelemektedir.

Yöntem

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla yapılmış olan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarını sistematik olarak inceleyip analiz etmeyi amaçlayan bu araştırmanın verileri nitel araştırma metodolojisine uygun biçimde doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini" kapsayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187). Araştırmanın amacı doğrultusunda, çalışmanın veri kaynağını, Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama amacıyla yapılmış çalışmalar oluşturmaktadır. Bu kapsamda *"Yök Ulusal Tez Merkezi*" veri tabanındaki yayımlanmamış lisansüstü tezler, "*Google Akademik" ve "Dergipark"* veri tabanlarında bilimsel makaleler ve bildiriler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, belirlenen veri tabanlarından "konuşma", "konuşma becerisi", "konuşma becerisinin değerlendirilmesi" anahtar kelimeleri yazılmış ve taramalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar belirlenirken belirli ölçütler araştırmacılar tarafından getirilmiştir. Çalışmaların Türkiye'de yapılmış olması, ilkokul ve ortaokul kademesinde yapılan çalışmalar olması, konuşmaya yönelik ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmaları olması ölçütlerden bazılarıdır. Veri tabanlarından yapılan taramaların sonunda, erişilen araştırmalardan getirilen ölçütlere uymayan araştırmalar araştırma kapsamından çıkartılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların çözümlenmesi betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemine göre veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224). Bu doğrultuda, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere göre tema ve alt temalar oluşturulmuş verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda, konuşma becerisine yönelik ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının sayısının 11 olduğu, çalışmaların tamamının ölçek geliştirme çalışması olduğu ve ölçek uyarlama çalışmasının hiç olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaların yayın türüne göre dağılımı incelendiğinde ise, 1 yüksek lisans tezi, 3 doktora tezi, 4 makale, 3 bildiri düzeyinde araştırma olduğu anlaşılmıştır. Çalışmalardaki örneklem grubunun dağılımı incelendiğinde ise; ortaokul düzeyinde 6, ilkokul düzeyinde 5 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında ise; 2011 yılı öncesi konu ile ilgili araştırmaya rastlanılmamıştır. Yine bu konudaki çalışmaların sayısının 2019 ve 2021 yıllarında arttığı saptanmıştır. Konuşma becerisine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının daha çok tutum, kaygı ve öz yeterlik konularında yapıldığı anlaşılmıştır. Araştırma sonunda, konuşma becerisine yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda gelecekte yapılacak araştırmalarda konuşma becerine yönelik ölçekler geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, konuşma becerisi, ölçek geliştirme, ölçek uyarlama, doküman incelemesi.

Kaynakça

Alver, M., & Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(3), 451-462.

Aydeniz, S. & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *6*(1), 200-216.

Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19),* 128-140.

Maxwel, J. C. & Dornan, J. (2007). *Etkili insan olmak.* (Çev: Demet Dizman). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Sağlam, Ö. & Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 43-56.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Zihinselleştirme, Zihin Durumu Fiilleri ve Okur Deneyimi Bağlamında Bir İnceleme: "Kuş Olsam Evime Uçsam" Örneği

Nermin Yazıcı — Hacettepe Üniversitesi

Günçe Günduğdu — Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Zihinselleştirme, bireyin kendi ve başkalarının davranışlarının ardında yatan düşünce, istek, niyet, ihtiyaç ve duygu gibi zihin durumlarını anlama ve ilişkilendirebilme yetisidir. Zihinselleştirme olgusu birçok beceriyi kapsamakla beraber bu beceriler Zihin Kuramı çerçevesinde çeşitli kavramlarla açıklanmaktadır. Bu becerilerin en önemlisi farklı zihinsel durumları keşfetme ve tartışmaya yöneliktir. İnsanların zihin durumlarını anlamak, sosyal kimliğin inşasında önemli bir rol oynamaktadır.

Anlatılar, zihinsel durumlara atıfta bulunarak çeşitli davranışları anlamlandırmaya olanak sağlayan anlam oluşturma biçimleridir. Çocuklara hitap eden anlatılar, zihinsel durumların ifade edilmesi yoluyla başkalarının davranışlarını anlama ve yorumlamada çocuklar için önemli bir eğitsel işlev görmektedir. Çocuk edebiyatı, çocuklara zihinsel durumların tartışıldığı bir bağlam kurarak, inançlar, istekler ve davranışlar arasındaki ilişki hakkında bilgi vererek, zihinsel durumları tanımalarına imkân sağlayarak zihin kuramının gelişimini destekleyen deneyimleri okura sunmaktadır. Çocuk okura bu türden deneyimler sunan anlatı dünyası, mülteci çocuklar gibi yalnızca temsil edilmeyen çocukları değil, ayrıca yaşamı yalnızca kendi değerleriyle algılayan çocukları da kapsamaktadır. Bu anlamda çeşitli nedenlerle sosyal kimlik oluşturmada zorlandıkları ve kimi alanlarda zorbalığa uğradıkları bilinen mülteci çocukların deneyimlerini anlamlandırmada çocuk edebiyatının, başkasının davranışlarını anlama ve yorumlama bağlamında çocuklara bu zihinsel becerilerin aktarılmasında kültürel, zihinsel ve duygusal donanımı sağlama potansiyeline sahip önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada mülteci çocukların deneyimlerine odaklanan yazınsal anlatılarda, mülteci çocukların zihinsel durumlarına atıfta bulunan fiilleri sıklık ve dilsel örüntüdeki bağlamsal farklılıklarından yola çıkarak anlambilimsel ulamları açısından betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda Gülin Öztürk tarafından kaleme alınmış ve Türkiye'de yaşayan göçmen bir çocuğun anlatısı olarak kurgulanmış "Kuş Olsam Evime Uçsam" eseri incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada,

- Kuş Olsam Evime Uçsam başlıklı kitapta zihinsel durumlara atıfta bulunan fiiller nelerdir ve bu ifadeler hangi sıklıkta yer almaktadır?
- Kitapta yer alan zihinsel durum fiillerinin eşdizimsel görünüm sağladığı anlambilimsel ulamlar nelerdir? sorularına yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama tekniği olarak ise doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenmiş olan ve çalışmanın kuramsal kısmını içeren çerçeveye göre oluşturulmuş temalar altında düzenlenirken, içerik analizi betimsel analizde tanımlanan ve açıklanan verilerin daha ayrıntılı incelenmesini ve veriyi açıklayacak olan kategorilerin belirlenmesi sürecini içermektedir. Çalışmanın inceleme nesnesi Gülin Öztürk tarafından kaleme alınmış ve Türkiye'de yaşayan göçmen bir çocuğun anlatısı olarak kurgulanmış "Kuş Olsam Evime Uçsam" eseri incelenmiştir. Zihin durumu fiillerinin kodlanmasında Stelee, Stelee ve Bekar tarafından geliştirilip Çorap ve Bekar (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Anlatılardaki Zihin Durumlarını Kodlama Sistemi'ne (Coding System for Mental State Talk in Narratives-CS-MST) başvurulmuştur. Çalışmanın geçerliliği açısından kodlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamada Kendall W Testi uygulanacaktır. alışmada CS-MST'in yalnızca Duygu (C1) ve Biliş (C2) kategorisi ile uyumlu fiiller incelenmiştir. Tespit edilen zihin durumu fiillerinin bulunduğu bağlamlı dizinler de incelemeye dahil edilerek ilişkili oldukları anlamsal alanlar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen eserde toplam 376 zihin durumu fiili tespit edilmiştir. Bu fiillerin 241'inin Duygu (C1), 147'sinin Biliş (C2) kategorisine ait olduğu belirlenmiştir. Biliş kategorisinde yer alan *istemek* fiili %22,87 ile en sık kullanılan zihinsel durum fiilidir. *İstemek* fiilinin tercih ettiği anlamsal ulamlar incelendiğinde ise kaçmak, dönmek ve barış ana ulamları belirginleşmektedir. *İstemek* fiilinin eşdizimsel örüntüsünün genellikle göç edilen mekâna geri dönmeye yönelik duygulanımları ve eylemleri ifade eden sözcüklerle kurulduğu belirlenmiştir. Bununla beraber fiilin olumsuz biçimi olarak gelen *istememek* fiili ise savaş, üzülmek ve kalmak eşdizimi ile görünüm sağlamaktadır. *İstemek* fiili dışında *korkmak, bilmek, anlamak, üzülmek* ve *sevmek* fiilleri karakterin göç ve göçmenlik deneyimlerini aktarmada sıklıkla kullanılan diğer zihinsel durum fiilleridir. Sonuç olarak, çalışma kapsamında incelenen fiillerde bilişsel alana yönelik fiillerin yoğunlukta olduğu, bu fiilleri duygu durumu belirten fiillerin takip ettiği belirlenmiştir. Fiillerin sıklık ve kullanım bağlamları açısından anlambilimsel uzantıları değerlendirildiğinde ise göçmen çocuk deneyiminde genellikle savaşın, göç etmenin ve mülteci kimliğinin olumsuz yanlarının sunulduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamda, mülteci çocuk olma deneyimini aktarmada kullanılan zihinsel durum fiillerinin sıklık ve ilişkilendikleri anlamsal uzamların okurun empati kurma gibi zihinselleştirme becerilerini geliştirmede destekleyici bir özellik sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göç, göçmenlik, zihinselleştirme, zihin durumu fiilleri.

Kaynakça

Akcan-Ibe, P. (2008). Türkçede duygu durumu eylemlerinin kılınış özellikleri. *Dil Dergisi, 140,* 19-31.

Aksu-Koc, A. (2009). Evidentials: An interface between linguistic and conceptual development. *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 531-542). Psychology Press.

A. Ward, N., & N. Warren, A. (2020). In search of peace: Refugee experiences in children's literature. *The Reading Teacher, 73*(4), 405-413.

Bekar, Ö. (2014). *Mental state talk in mothers' and preschool children's narratives: Relation to children's social-emotional functioning and maternal stress.* Doctoral Dissertion, U.S.A: The New School for Social Research of the New School.

Bishop, R.S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom,* 1(3), ix–xi.

Duman, N. (2018). *Peri masalları ve çizgi animasyon filmlerindeki zihin durumlarının incelenmesi* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].

Halfon, S., & Coşkun, A. (2021). Zihinselleştirmenin kültürel özellikleri ve psikolojik belirtiler ile ilişkisi üzerine bir derleme. *Nesne Dergisi, 9*(22), 904-924.

Liang, L. A., Brendler, B. & Galda, L. (2009). The refugee experience in books for adolescents. *Journal of Children's Literature, 35*(2), 59.

Mabry, M. & Bhavnagri, N. P. (2012). Perspective-taking of immigrant children: Utilizing children's literature and related activities. *Multicultural Education, 19*(3), 48-54.

Newstreet, C., Sarker, A. & Shearer, R. (2019). Teaching empathy: Exploring multiple perspectives to address Islamophobia through children's literature. *The Reading Teacher, 72*(5), 559-568.

Olson, D. R. & Torrance, N. (1987) Language, literacy, and mental states. *Discourse Processes, 10*(2), 157-167.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2018). *Asylum and migration.* Retrieved from https://www.unhcr.org/asylum-and-migration.html

United Nations International Children's Emergency Fund. (2019). *2019 yıllık raporu.* UNICEF.

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

İhsan Er

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme eğitimin yapı taşlarındandır. Ölçme ve değerlendirme olmadan bir eğitim düşünülemez. Ölçme niteliklerin sayı ve sembollerle eşlenmesidir (Turgut ve Baykul, 2010: 100). Öğretimin olduğu her dönemde kuşkusuz ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuş; öğretmen görüşleri, sınavlar, portfolyolar ve daha pek çok araçla öğrenci başarısı ortaya konulmaya çalışılmıştır (Başol, 2013: 3). Ölçme değerlendirme öğrenme ve öğretimin her safhasında uygulanması gereken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısaca söylemek gerekirse, ölçme ve değerlendirme okulun açıldığı ilk günden dönemin son gününe kadar devam etmesi gereken dinamik bir süreçtir. Ölçme değerlendirmenin ana amacı öğrenciye, öğretmene geri bildirim sağlamaktır. Geri bildirimler sayesinde öğrenci başarısı denetlenip yetersiz görülen alanlarda tekrar planlama yaparak öğrenme eksiklikleri giderilebilir. Etkin bir eğitim ortamı oluşturmak ve istenilen hedeflere ulaşmak; kusursuz bir ölçme, yeterli ve etkili bir değerlendirme yapmakla mümkündür (Göçer, 2018: 4).

Türkiye'de 2005 yılında gerçekleştirilen ve sonraki yıllarda güncellemeleri devam eden ders müfredatlarındaki değişimin önemli bir bölümü, ölçme-değerlendirme alanında gerçekleştirilmiştir. Değişim ve beraberinde getirdiği uygulamalar, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yöneltmiştir. 2008 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri de öğretmenlerin ölçme-değerlendirmenin hangi boyutlarında yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuş, yapılmakta olan hizmetiçi eğitim faaliyetleri arasında ölçme-değerlendirmeyle ilgili olanların sayısı, süresi artmaya başlamıştır (MEB, 2008).Yine 2006 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme- değerlendirme etkinliklerinin nasıl olması gerekliliğinin çerçevesi çizilip öğretmen ve öğrenci rollerinden bahsedilmiş, yenilenen Türkçe programlarında da ihtiyaçlar doğrultusunda ekleme yapılmıştır. Ayrıca ortaöğretime geçişte uygulanan LGS ve uluslararası düzeyde uygulanan PISA sınav uygulamaları ölçme-değerlendirme bağlamında Türkçe öğretmenlerine ek bir sorumluluk yüklemiştir.

Türkçe dersi öğrencilerinin ana dilini doğru kullanmalarını amaçlamaktadır. Türkçe dersi kendi amaçları ile önemli olmakla birlikte ana dil dersi olduğu için diğer derslerin amaçlarına ulaşması için de destekleyici rol oynamaktadır. Bireyin, dört temel dil becerisi denilen okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kullanma düzeyleri bütün dersler için de önemlidir denilebilir. Bu nedenle Türkçe dersleri içerisinde ölçme-değerlendirmenin önemi daha da artmaktadır. Bu durum Türkçe dersinde yapılan ölçme–değerlendirmenin daha özenli yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır

Türkiye'de, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelendiği çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin kendilerini tam yeterli görmedikleri, eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Akçadağ, 2010; Bıçak ve Çakan, 2004; Çelikkaya, 4 Karakuş ve Demirbaş, 2010). Örneğin Maden ve Durukan (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin 2005 programıyla gelen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini karmaşık bulduğu, programın önerdiği ölçme değerlendirme yaklaşımları ve araç gereçleri hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ise ölçme-değerlendirme uygulamalarında ölçme araçlarının geliştirilmesi, nasıl kullanılacağı ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceği konusunda iyi örneklerin yaygın olmamasını, öğretmenlerin bu alanda güçlük çekmelerinin sebepleri olarak bildirmişlerdir.

Değişen Dünya , eğitim sistemlerini ve öğretmenleri etkilemektedir .Bu çalışmanın temel amacı, Şanlıurfa ilinde resmî ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını cinsiyet, görev yeri, meslekî kıdem, yıl içinde okunan kitap sayısı, sosyal medya kullanım süresi, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan program değişkenlerine göre incelenmesi ve ölçme-değerlendirmeye yönelik olumlu, olumsuz tutumların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları belirlenmeye

çalışılarak, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme açısından olumlu, olumsuz tutumları çeşitli değişkenler için ortaya çıkarılacaktır.

Yöntem

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını cinsiyet, görev yeri, meslekî kıdem, yıl içinde okunan kitap sayısı, gün içinde sosyal medya kullanım oranı ve mezun olunan program vb. çeşitli değişkenler bakımından belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel model/desen kullanılmıştır. Çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilecek, birçok bilgiyi sunan betimsel araştırma, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Ş. ve Diğerleri, 2014: 14; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 48).

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Şanlıurfa ili ve ilçeleri resmî ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri; araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Şanlıurfa ili ve ilçeleri resmî ortaokullarında görev yapan ve "Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği"ni yanıtlayan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada saptanmış olan problem ve alt problemlerin sınanması için gerekli olan veriler "Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği" (Arastaman, Yıldırım, Daşcı, 2015) ile toplanacaktır. Ölçeğin bu araştırmada kullanılması için gerekli izin, yetkili olan yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler bakımından belirlemeye yönelik tamamı olumlu 21 maddelik 7'li likert tipinde olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94'dür. Ölçeğin birinci boyutu "Ölçme Aracı Hazırlama", ikinci boyutu "Uygulama"; üçüncü boyutu "Temel Kavramları Bilme"; "Alternatif Ölçme Araçları" dördüncü boyutudur. Ölçek formunda yer alan değişkenler; cinsiyet, görev yeri, meslekî kıdem, yıl içinde okunan kitap sayısı, gün içinde sosyal medya kullanım oranı ve mezun olunan programdır.

Ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri Şanlıurfa ili merkez resmî ortaokullarında görevli Türkçe öğretmenlerinden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilecektir. Bu araştırma kapsamında tekrar ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır. Elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile ölçeğin güvenirlik katsayısı birbirleriyle karşılaştırılacaktır. Öncelikle, açıklayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenecektir. Ayrıca, veri setinin faktör analizine geçmek için Barlett's Test değerinin anlamlı olup olmadığı incelenecektir. Ölçeğin 6, 7, 8, 12, 13 ve 14. maddeleri birinci boyut olan " Ölçme Aracı Hazırlama"; 2, 5, 9, 10, 13, 15 ve 18. maddeleri ikinci boyut olan "Uygulama"; 1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeleri üçüncü boyut olan "Temel Kavramları Bilme"; son olarak 9, 10 ve 11. maddeleri dördüncü boyut olan "Alternatif Ölçme Araçları" boyutunu oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme- değerlendirme alanındaki yeterlilikleri hem Türkçe dersi hem de diğer dersler için önem taşımaktadır. Türkçe öğretmenlerinden eğitimin her aşamasında yeterli ölçme- değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Bu bağlamda sadece geleneksel ölçme araçlarına değil alternatif ölçme araçlarına da yer verilmelidir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme aracı hazırlama, bu araçları etkili bir şekilde uygulama ve uygularken alternatif ölçme araçlarıyla ölçme araçlarını çeşitlendirme dereceleri tespit edilmek istenmektedir. Bu araştırma kapsamında Şanlıurfa il genelindeki ortaokullarda görevli Türkçe öğretmenlerinin ölçme –değerlendirme yönünden tutumları bakımından anlamlı farklılıklar olması beklenmektedir. Araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme - değerlendirmeye yönelik tutumları belirlenmeye çalışılarak, olumlu ve olumsuz tutumları çeşitli değişkenler için ortaya çıkarılacaktır. Ayrıca, örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, görev yeri, meslekî kıdem, yıl içinde okunan kitap sayısı, sosyal medya kullanım süresi, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan program çeşitlilik gösterebileceği; bunun da Türkçe öğretmenlerinin ölçme- değerlendirme yönünden tutumları arasındaki anlamlı farklılıkları açıklayacağı, düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Tutum, Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Öğretmenleri

Kaynakça

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyacı. Bilig, 53, 29-50

Arastaman, G, Yıldırım, K , Daşçı, E . (2015). Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 38 (38)* , 219-228

Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Bıçak, B. ve Çakan, M. (20-22 Aralık 2004). *Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük görüşleri*. Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A. vd. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PEGEM.

Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 57-76.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 135-145.

Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi

Maden, S. ve Durukan, E. (2009). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim, 190,* 212-233.

MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Sönmez, V.; Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Multimedya Destekli Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Oluşturulan Düşünen Sınıf Etkinliklerine Dair Öğrenci Görüşleri

Ayşegül Göksel
Yıldız Teknik Üniversitesi

Talat Aytan
Yıldız Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ve eğitime bakışın değişmesiyle birlikte birey, öğrenmenin öznesi olarak kabul edilmekte ve ondan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesi, özerk kararlar verebilmesi, teknolojiyi kullanabilmesi gibi bazı önemli becerilere sahip olması beklenmektedir. Multimedya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinlikleri, kişinin öğrenme sürecindeki tüm görev ve sorumluluğu öğretmenle birlikte üstlenmesine ve öğrenme stratejilerini etkin şekilde kullanmasına imkân sağlayarak örgün eğitimden çok farklı bir öğrenme ortamına sahip olan ve destekleyici bir vazife gören çevrimiçi eğitimle tam bir uyum gösteren ideal bir yaklaşım sağlamaktadır.

Düşünen sınıf; düşünme eğitimi, eleştirel düşünme, etkin öğrenme, üstbilişsel düşünme, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, sosyal öğrenme gibi pek çok öğrenme-öğretme yaklaşımı ve yöntemi ile etkinliklerle öğrenme üzerinde durulan, öğretmen ve tüm öğrencilerin aktif olduğu sınıfa işaret eden bir kavramdır. Düşünen sınıf etkinlikleri, iki boyutlu (öğret/yaptır) yaklaşımların aksine üç boyutlu öğrenmeyi (derin anlama, kavramsal düşünme, sorgulama, tartışma) hedefler. Aynı zamanda sınıfta bir düşünme kültürü oluşturularak olgusal ve kavramsal düşünmenin eşgüdümlü olarak işletilmesini, dil becerilerinin geliştirilmesini, tutum ve değerlerin dönüştürülerek entelektüel tekâmülü destekleyen ve birlikte düşünen, birlikte öğrenen ve öğrendiğini yapılandıran bireylerin yetiştirilmesini amaçlar." (Liljedahl, 2016, s.364).

Çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976, s. 56), çocuğun dünyasında güzellikler çağrıştıran, onun ruhunda güzele ve iyiye karşı olumlu davranışlar geliştiren, hayal dünyasını zenginleştirerek ana dilinin tadını hissettiren eserler çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilir (Özcan, 2008, s. 583). Bu edebiyat, yetişkinlerinkinden farklı özel bir oluşum alanıdır ve bu yönüyle çocukların iç dünyalarına hitap edebilmesi, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin içini doldurabilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir (Arıcı, 2018, s. 2). Çocuk edebiyatının çerçevesini, çocuğa uygunluk belirler ve çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun kültürel gelişimine, düş gücünün beslenmesine, okuma alışkanlığı kazanmasına katkıda bulunur (Dilidüzgün, 2018, s. 19). Aynı zamanda çocukların öğrenme yeteneğini tetikleyen bir düşünme sürecinin geliştirilmesinde adeta bir uyarıcı rolü üstlenir (Shwanam, 2020). Çocukların anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi eğitim ortamlarında çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına bağlıdır (Baş, 2015, s. 32). Yani eğitimin öğrenme - öğretme yaşantısındaki araçsal işlevi doğrultusunda Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) belirlediği kazanımların çocuk edebiyatı ürünleri üzerine inşa edilerek sunulması bir nevi zarurettir. Çocuk edebiyatı ürünleri biçim ve içerikçe hitap ettiği kitleye uygun olarak oluşturulmak şartıyla çocuğun dil ve düşünce becerilerinin gelişmesine, estetik duyarlılık sahibi olmasına yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın amacı multimedya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair 6. sınıf öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "Multimedya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin dinleme becerisine katkısına dair 6. sınıf öğrenci görüşleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı çalışmada görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Nitel yöntemler derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân verir (Patton, 2014, s. 14). Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür (Creswell, 2016, s. 97). Görüşme; insanların söylediklerine saygı ve merak duymayı, onları gerçekten duymak ve anlamak için sistematik bir çabayı gerektirir (Rubin ve Rubin, 1995, s. 17). Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı 2. döneminde, İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 17 adet 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan

yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, görülmeyenin fark edilmesi ve görülenlere dair alternatiflerin açıklanması gibi güçlü özelliklere sahip bir tekniktir (Glesne, 2013).

Verilerin analizi sürecinde içerik analizi tekniğinden faydalanılacaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Multimedya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerine dair ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Mevcut araştırma ile multimedya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımına, metni anlama ve metinle ilgili soruları yanıtlama sürecine olumlu katkı sağlayacağı, onların düşünme becerilerini geliştirebileceği, öğrencilerin düşünen sınıf etkinlikleri çerçevesinde karşılaştığı çocuk edebiyatı metinlerini ilgi çekici bulduğu ve klasik Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler yerine bu metinleri tercih edebileceği sonuçlarına ulaşılması beklenmektedir. Elde edilecek sonuçlar literatürden yararlanılarak değerlendirilecektir. Araştırmanın beklenen sonuçlarından yola çıkılarak Türkçe derslerinde düşünen sınıf etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin anlama - anlatma becerileri ile üst düzey düşünme yeteneklerininin geliştirilmesine yardımcı olabileceği ve bu çalışmadan çıkan sonuçların araştırmacılara, eğitim programlayıcılarına ve Türkçe öğretimine fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Multimedya, çocuk edebiyatı, düşünen sınıf, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1976). Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü. İstanbul: İnkılap ve Ala Yayınevleri.

Arıcı, A. F. (2018). Çocuk Edebiyatı ve Kültürü. Anakara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baş, B. (2015). Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dilidüzgün, S. (2018). Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım. İzmir: Tudem Yayınları.

Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Liljedahl, P. 2016. Building thinking classrooms: Conditions for problem solving. In P. Felmer, J. Kilpatrick, & E. Pekhonen (eds.), Posing and Solving Mathematical Problems: Advances and New Perspectives. (pp. 361-386). New York, NY: Springer.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Özcan, H. (2008). Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri. Turkish Studies International Periodical for the Languages, 3 (2), 582-603.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (3. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Rubin, H.J. and Rubin, I.S. (1995), Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data, Sage, Thousand Oaks, CA.

Shwanam, S. (2020). Chıldren Lıterature and Its Role In Foundatıonal Development of A Chıld, International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT), 8 (2), 1793-1795.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Hazırladıkları Ders Planlarının Ders İşleme Süreci Açısından İncelenmesi

Fidan Geçici

Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Türkçe eğitimi; okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisinin geliştirilmesini, Türk dilinin gramer bilgisinin işlevsel yollarla kazandırılmasını ve düşünsel becerilerin geliştirilmesini kapsar. "Yazma eylemi, yazma sırasında ihtiyaç duyulacak psikomotor olgunluğa sahip bireylerin, belirledikleri konu hakkındaki bilgilerini, düşüncelerini vb. çeşitli zihinsel işlemlerden (yorumlama, değerlendirme, analiz etme, sentezleme gibi düşünsel işlemler, cümle oluşturma, kelime seçme gibi dil kullanımıyla ilgili işlemler, uzun süreli belleğin kullanımı vb.) geçirerek, yazdıkları dilin harf sistemiyle ve kurallarına uygun şekilde aktarmaları" (Geçici, 2019, s. 22) şeklinde tanımlanabilir. Bu doğrultuda yazma becerisi sistemli ve iyi planlanmış eğitim süreçleriyle geliştirilebilir.

"Eğitim süreci birbirini tamamlayan, biri aksadığında diğerlerini de etkileyerek tüm sürecin değişimine yol açacak önemli bileşenlerden oluşur. Bu önemli bileşenlerden biri öğretmendir" (Karagöz vd., 2017, s. 68). Öğretmenin niteliğini sahip olduğu yeterlilikler belirler. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri'nde Mesleki Beceri yeterlik alanındaki yeterliklerden biri de eğitim öğretimi planlamadır. "Öğretim sürecinin başarısı, büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır" (Senemoğlu, 2013, s. 396). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının, nitelikli öğretmenler olarak yetiştirilebilmesi için planlama becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.

Literatürde ders planı hazırlama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının (Akhan vd., 2021), fen bilgisi öğretmeni adaylarının (Ceyhan & Güven, 2014; Yeşildağ Hasançebi & Baydaş Önlü, 2020), matematik öğretmeni adaylarının (Kablan, 2012; Yiğit Koyunkaya & Tataroğlu Taşdan, 2019), matematik öğretmenlerinin (Özaltun Çelik & Bukova Güzel, 2017) ve Türkçe öğretmeni adaylarının (Karagöz vd., 2017) ders planları ile ilgili araştırmaların olduğu görülmüştür. Karagöz vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları ders planlarının biçim ve içerik olarak değerlendirilmesi ile bu bölümler arasındaki tutarlılığın belirlenmesi amacıyla ders planları incelenmiştir. Ders planlarının biçim ve içerik özellikleri ile ilgili bulgular ortaya koyulmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları ders planlarıyla ilgili yeterli çalışma olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca yazma becerisine yönelik hazırlanmış ders planlarının incelenmesiyle ilgili bir çalışmaya hiç rastlanmamıştır. Türkçe dersi kapsamında geliştirilmesi gereken becerilerden birinin de yazma becerisi olduğu düşünüldüğünde, Türkçe öğretmeni adaylarının bu beceriye ilişkin uygulamalarını etkili bir biçimde planlaması beklenir. Bu doğrultuda araştırmada "Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik hazırladıkları ders planlarının ders işleme süreci nasıl düzenlenmiştir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik hazırladıkları ders planlarında ders işleme sürecinin nasıl düzenlendiği incelenmiştir. Bu doğrultuda 60 Türkçe öğretmen adayının yazma eğitimi dersi kapsamında hazırladıkları planlar, doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Doküman incelemesi, hem tek başına bir araştırma yöntemi olarak hem de diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak değerlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler betimsel analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. "Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Mevcut çalışmada da ders işleme süreciyle ilgili ana ve alt temalar belirlenmiştir. Bu süreç "derse giriş" ve "ders işleme aşaması" olarak iki ana temaya ayrılmıştır. Derse giriş temasında, planlardaki duyuşsal ve zihinsel hazırlık süreçleri değerlendirilmiştir. Ders işleme aşamasında ise planlar; seçilen yönteme uygun ders işleme, ders işleme sürecinin belirlenen kazanımları kazandırmaya yönelik olması ve yazma çalışmasında süreç temelli ve türe uygun yazma açısından değerlendirilmiştir. Bu sınıflamaya uygun olarak bir kodlama formu oluşturularak her bir temaya ilişkin veriler ayrı kodlanmıştır. Güvenirliği sağlamak adına kodlama araştırmacı tarafından ikinci kez tekrarlanmış, uyumsuz kodlamalar tekrar değerlendirilip düzeltilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları duyuşsal ve zihinsel hazırlık ile ilgili uygulamalar yapsa da bu süreçlerin içeriği ile ilgili sorunlar görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının duyuşsal hazırlık bağlamında zihinsel hazırlığa yönelik uygulamalar planladıkları, bazılarının ise öğrencilerin duyuşsal sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik değil, selamlaşma, hal hatır sorma gibi daha yüzeysel motivasyon uygulamalarına yönelik uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Duyuşsal hazırlık sürecinde, duyuşsal faktörlere yönelik uygulama yapan öğretmen adayı sayısı nispeten daha azdır. Zihinsel hazırlık süreci uygulamalarında ise, çoğunlukla konuyla ilgili ön bilgilerin harekete geçirilmesine yönelik uygulamaların yapıldığı, pek çok öğretmen adayının bu süreci doğru uyguladığı görülmektedir. Ders işleme aşaması ile ilgili olarak ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun seçilen yönteme uygun bir ders işleme süreci planladıkları ve ders işleme sürecinin belirlenen kazanımları kazandırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Buna karşın, yazma çalışmasının planlamasında öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinin planlı yazma ve değerlendirme modelini tam olarak uyguladığı, yine yaklaşık üçte birinin sürecin bir ya da birkaç aşamasını uyguladığı, kalan öğretmen adaylarının ise planlı yazma ve değerlendirme modelini uygulamadığı görülmüştür. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinin seçilen metin türüne uygun bir yazma süreci tasarladıkları, yaklaşık dörtte birinin uygulama sürecinin planlanması ile ilgili eksiklerinin olduğu, çoğu öğretmen adayının ise metin türüne uygun bir yazma süreci tasarlayamadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma eğitimi, ders planı, Türkçe öğretmeni adayları.

Kaynakça

Akhan, N. E., Çiçek, S., & Kocaağa, G. (2021). Sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarının drama ders planı hazırlayabilme düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, *13*(1), 157-176.

Ceyhan, G. D., & Güven, D. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulamaya ilişkin görüşleri.* 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana, Türkiye.

Geçici, F. (2019). *Sentez metin yazmaya yönelik düzenlenen eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Kablan, Z. (2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 239-253.

Karagöz, M., Ak Başoğul, D., & Yücelşen, N. (2017).Türkçe öğretmeni adaylarının ders planı hazırlamadaki yeterlikleri. *International Journal of Language Academy*, *5*(7), 67-80.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 09.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

Özaltun Çelik, A., & Bukova Güzel, E. (2017). Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında köklü ifadelerin öğretimine ilişkin oluşturdukları ders planı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 561-594. http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.336744

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (23. baskı). Yargı Yayınevi.

Yeşildağ Hasançebi, F., & Baydaş Önlü, Ö. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri eğitimlerinin 5E ders planı uygulamalarına yansıması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *10*(2), 427-451.

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

Yiğit Koyunkaya, M., & Tataroğlu Taşdan, B. (2019). Matematik öğretmen adaylarının ders planlarının teknoloji entegrasyonu açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 1137-1166.

Göç ve Göçmen Temalı Çocuk Kitaplarıyla Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Göçmen ve Göçmen Olmayan Öğrencilere Yansımaları

Serap Uzuner Yurt — Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Eyüp Sucu — MEB

Esra Şahin — Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklar, güncel konulardan seçilen çocuk kitaplarıyla yaşamı daha iyi anlayıp anlamlandırabilmektedirler. Bu yönüyle yaratıcı drama, içeriğinin zenginleşmesi ve çocukların derinlere ulaşmasına olanak sağlayabilmektedir. Zira öğrencilerin hikâyeyi anlaması ve yorumlaması yaratıcı drama ile daha da kolay olabilmektedir (McCaslin, 1990). Bu bağlamda yaratıcı drama ve çocuk kitaplarının bir arada kullanılması, edilgen, yalnızca verileni alan bireylerden çok, yaratıcı düşünebilen, olay ve olgular arasında yeni ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayabilmektedir (Aykaç ve İlhan, 2014). Bu açıdan bakıldığında çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleri bir yandan öğrencilere bir yazarın çalışmasının zevkini verdiği gibi diğer yandan ele alınan konuların içselleşmesine olanak sağlayabilmektedir. Ayrıntılı okuma yoluyla yazarın vermek istediğini anlamak, anlatılanın biçimlendirilerek yapılandırılması ve canlandırılması, öğrenciler için önemli bir öğrenme süreci oluşturmaktadır (Neelands, 1998).Bu çalışmada göç ve göçmen temalı çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçmen ve göçmen olmayan öğrencilere yansımalarını belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Göçmen olmayan öğrencilerin göçmen ve göçmenlikle ilgili görüşleri nedir?
2. Göçmen öğrencilerin göçmen ve göçmenlikle ilgili görüşleri nedir?
3. Göç ve göçmen temalı çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçmen öğrenciler üzerindeki yansımaları nelerdir?
4. Göç ve göçmen temalı çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçmen olmayan öğrenciler üzerindeki yansımaları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, göç ve göçmen temalı çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçmen ve göçmen olmayan öğrencilere yansımalarının belirlenmesine yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırmada göç ve göçmen temalı çocuk kitaplarıyla kurgulanmış yaratıcı drama atölyelerinin göçmen ve göçmen olmayan öğrencilere yansımasımasının belirlenmesi amaçlanmıştır.Örneklem olarak Erzincan'da 6. sınıfta içe içe öğrenim gören 15 göçmen ve 15 göçmen olmayan öğrenci seçilmiştir. Çalışma için yaratıcı drama atölyeleri oluşturulmuştur. Her üç saatlik atölyelerin öncesinde ve sonrasında göçmen ve göçmen olmayan katılımcıların göç ve göçmenliğe ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.Ayrıca göç temalı çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama atölyeleri sürecinde yer yer ses ve video kayıtları alınmıştır.Tüm çalışma sürecinde veri toplama araçları ile elde edilen veriler nitel analiz biçimlerinden biri olan içerik analizi tekniği ile çözümlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Göç temalı çocuk kitaplarıyla kurgulanan ve üç hafta boyunca uygulanan yaratıcı drama atölyelerin öncesinde ve sonrasında uygulanan yarı yapılandırılmış günlük formda elde edilen veriler bulgular kısmında tablolaştırılmıştır. Bu verilerden hareketle uygulanan atölyeler sonucunda katılımcılarda göç ve göçmenlere yönelik ''duygusal, bilişsel ve onların yaşadıkları zorluklara'' ait farkındalık oluştuğu görülmüştür.

Atölyeler sonucunda katılımcı olan göçmen ve göçmen olmayan öğrencilerin atölyede kullanılan ''Kömür Karası Çocuk ve Umut Sokağı Çocukları'' kitaplarına ilginin arttığına da şahit olunmuştur. Bu bağlamda uygulanan yaratıcı drama uygulamalarının katılımcıların kitap okuma kültürünün gelişmesinde katkı sağlandığı düşünülmektedir.onuç olarak öğrencilerin göç ve göçmenliğe karşı farkındalık geliştirmesi bağlamında göç ve göçmenlik temalı çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinden faydalanılanılabileceği sonucuna varılmıştır. Göç ve göçmenlikle ilgili farkındalık kazandırmak ve öğrencilerin okuma kültürlerini geliştirmeleri amacıyla farklı çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinden faydalanılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç ve Göçmen, Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları, Yaratıcı Drama

Kaynakça

Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1), 17-30

Adıgüzel, Ö. (2012). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Adıgüzel, Ö. (2021). Eğitimde Yaratıcı Drama. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları 7. Baskı.

Aslan, N. (1999). Türkiye 1. Drama liderleri buluşmasına merhaba: Çocuklar, eğitim ve drama. Naci Aslan (Ed.). Dramaya merhaba. Türkiye 1. Drama liderleri buluşması ve ulusal drama semineri. Ankara Oluşum Yayınları.

Aykaç, M. ve İlhan, A. Ç. (2014). The effect of creative drama activities set up with child literature texts on speaking skills. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47(1), 209-234.

Erdoğan, T. (2016). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları. Ankara: Eğiten Kitap 2. Baskı.

Giddens A., Sutton P.W. (2014). Sosyolojide Temel Kavramlar. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Göç İdaresi, (2019), https://www.goc.gov.tr/goc-tarihi adresinden erişildi.

Göç Terimleri Sözlüğü N°31, (2013), İkinci Baskı.

McCaslin, N. (1990). Creative drama in the classroom. California: Longman

Kvale, S. (1996). Mülakat Görüşleri: Nitel Araştırma Mülakatına Giriş.

Needlands, J. (1998). Beginning drama 11-14. London: David Fulton Publishers.

Göçmen Çocukların Okuma Kültürü Edinme Düzeylerinin Belirlenmesi: Erzincan Örneği

Burcu Çıldır

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Esra Şahin

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özellikle son yıllar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de farklı zamanlarda gelmiş ve farklı nedenlerden bulunan göçmenler olduğu söylenebilir. Türkiye, yabancıhareketliliği açısından çok yoğun bir ülkedir. Günümüzde sadece ticaret, seyahat, öğrenim vb geçici sebeplerle değil, yerleşmek amacıyla da çok sayıda yabancıTürkiye'ye gelmektedir (Kara, Korkut, 2010). Yasal olarak bulunduğu ülkeyi -çoğunlukla- ekonomik nedenlerden dolayı isteği doğrultusunda terk ederek diğer ülkeye yasal yollardan (yetkililerin izniyle) giriş, yapıp yasalar çerçevesinde o ülkede yasayan bireye göçmen adı verilir (Deniz, 2014). Göçün gerekçesi ekonomik, toplumsal ve siyasi sebepler olabilmektedir.

Uluslararası göç olgusunun evrensel olarak ortaya çıkardığı en zorlu konuların başında farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamaları, farklılıklarla baş etmeleri ve iletişim engellerini aşma konusu gelmektedir (Tunç, 2015). Oluşturulması gereken bu ortak yaşam için farklı bağlamlarda çalışmalar yapılıp göçmen nüfusunu tanımaya dönük araştırmalar yürütülmesi önemlidir. Türkiye'nin yaşadığı yoğun göçle içerisinde olduğu dönüşüm sürecinde önemli bir nokta da toplumun okuma kültürüdür. Bu kapsamda göçmenler ele alınmalı ve çözüm önerileri sunulmalıdır. Örneğin Sümbül (2017) kütüphanelerin okuma kültürü oluşturma işlevinin sağlıklı bir toplum oluşturmada önemli olduğunu dile getirmekte ve göçmenlerin topluma uyumu için kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Sever'e (2007:108) göre okuma kültürü, yazılı kültür ürünleriyle tanışmış ve içlerindeki mesajları "paylaşma, sınama, sorgulama" süzgecinden geçirmiş, bu doğrultuda elde ettikleriyle bir yaşam sürdüren kişilerin sahip olması gereken kazanımların toplamıdır. Bunun yanında bu kazanıma sahip kişilerin okumayla bir yaşam tarzı oluşturduğu söylenilebilir. Okuma kültürü okuma sayesinde kazanılan becerilerle birlikte bir yaşam şekli sürdürmektir (Sever, 2019:10). Okuma kültürü edinmek birçok dil becerisinin gelişimine katkı sağlar. İyi bir konuşmacı olmayı, iyi yazı yazabilmeyi ve kişinin kendini ifade kabiliyetini olumlu yönde etkiler. Erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların dili kullanarak iletişim kurma ve düşüncelerini paylaşma kabiliyetleri olumlu yönde etkilenecektir. (Sever, 2019). Bu noktada okuma kültürü sürecine erken başlamak önemlidir. Araştırmada ortaokulda öğrenim gören göçmen çocukların okuma kültürünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Ülkemize küreselleşmeyle beraber birçok ırk ve kültürden göçler yaşanmaktadır. Bu durumun sonucunda her eğitim kademesinde göçmen çocuklar bulunmaktadır. Göçmen çocukların eğitim durumuna ve yaşadıkları sorunlara yönelik çalışmalar mevcuttur fakat bu çocukların yerli veya yabancı kitap okuma alışkanlıklarını ortaya koyan, okuma kültürlerinin nasıl olduğunu belirten bir araştırma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Erzincan'daki göçmen çocukların okuma kültürü edinme düzeylerinin belirlenmesi olarak dile getirilebilir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaçlar belirlenmiştir:

1-Ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan göçmen çocukların okuma kültürü edinme durumları ne düzeydedir?

2- Ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan göçmen çocukların okuma kültürünü etkileyen etmenler nelerdir?

3- Ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan göçmen çocukların okuma kültüründe Türkçenin nasıl bir işlevi vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu çalışma göçmen çocukların okuma kültürüne ilişkin düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarma amacı taşıdığı için için nitel bir araştırma görünümündedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011:39) göre; nitel araştırma, kuram üretme çabasıyla sosyal olguların kendi ortamları içerisinde inceleyip anlam oluşturmayı önde tutan bir yaklaşımdır. Nitel araştırmalar çalışılan konuyu kendi içinde yorumlayıcı bir bakış açısıyla inceler (Baltacı, 2019). Bu araştırmalarda konu ile ilgili derin bir bilgi edinme amacı vardır (Karataş, 2015). Nitel araştırmacılar, insanların hayatlarını nasıl oluşturduklarını, yaşadıklarını nasıl gördüklerini ve yorumladıklarını anlamak isterler (Merriam, 2015:5). Nitel araştırmacı verileri aynı anda toplar, inceleyip analiz eder ve yorumlar (Neuman, 2016:22). Mevcut bir durumun ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılmasını sağlamak için durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışması bir olayla alakalı yoğun çalışmayı içeren katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile belge toplama kullanılarak ulaşılan bilgilerin derin bir şekilde araştırılmasıdır (Glesne,

2015:30). Nitel araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama yöntemi görüşmedir. Bu araştırmada veriler yüz yüze, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilecektir. Görüşme katılımcıların belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini paylaşmaları olarak ifade edilir (Karataş, 2015). Ayrıca elde edilen verilerin desteklenmesi için varsa araştırmada yer alan çocukların okul kütüphanesi kayıtları, derslerde katıldıkları okuma etkinliklerine ilişkin erişilebilen belgelerin de incelenmesi planlanmaktadır.

Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan'da ortaokulda öğrenim gören göçmen çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada 6 kız 6 erkek olmak üzere 12 çocuk ile görüşme yapılması planlanmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada Erzincan'da ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan göçmen çocukların okuma kültürünün belirlenmesi amacıyla mülakat (görüşme) yapılacaktır. Görüşme soruları yapılandırılırken öncelikle 3 uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılandırılan görüşme formuna son hali verilmeden önce ise pilot görüşmeler yapılmıştır. 2 kız, 2 erkek öğrenci olmak üzere toplam 4 göçmen öğrenci ile görüşülerek pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve soruların çocuklar tarafından anlaşılırlığı da gözden geçirilmiştir. Böylece sorulara son biçimi verilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak ve sonra yazıya aktarılacaktır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada yazılı hale getirilen görüşme kayıtlarının analiz edilmesinde kullanılacak temel analiz yöntemi "tematik analiz" olacaktır. Tematik analiz verilerin betimlememizi sağlamakla birlikte verileri analiz etmek, raporlama ve verilerden tema belirlemek için kullanılan bir yöntemdir (Braun, Clarke, 2019). Tematik analizde en önemli yön kodlama olmakla birlikte kodlama yapılarak aynı kodlar da okunabilir ve kodların özü bulunmaya çalışılır (Glesne, 2015:259). Bu kapsamda yazıya aktarılan görüşmeler kodlanarak kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilecek olası sonuçlara işaret eden sınırlı sayıda çalışma söz konusudur. Okuma kültürü üzerine yürütülen çalışmalar genellikle anadili Türkçe olan bireyler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Göçmenlere ilişkin ise eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin genel araştırmalar olsa da okuma kültürüne dönük araştırma bulunmadığı dile getirilebilir. Bu doğrultuda elde edilebilecek olası sonuçlara ilişkin çıkarımlar ancak yürütülen pilot görüşmeler üzerinden ifade edilebilmektedir. Pilot çalışma sonucunda göçmen çocukların okuma kültürünün temel okuma yazma düzeyinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında bir öğrencinin ise temel okuma yazma düzeyinde bile sorunları olduğu belirlenmiştir. Yapılan ön araştırmada aile, okul, okuma sıklığı, okumaya karşı tutum ve Türkçenin ikinci dil olması gibi etkenlerin göçmenlerin okuma kültürü edinme sürecinde rol aldığına tanık olunmuştur. Bu kapsamda benzer örüntülere ulaşılacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göçmen, Okuma Kültürü.

Kaynakça

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 5(2). 368-388.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. Çevirenler: S. N. Şad, N. Özer, A. Atli. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2). 873-898.

Deniz, T. (2014). Uluslar arasi göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *181*(181), 175-204.

Glesne, C. (2015). Nitel Araştırmaya Giriş. Çeviri edt. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. Anı Yayınları. 5. Baskı.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi.*

Kara, P., & Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, *467*(1), 153-162.

Merriam, B.S. (2015). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber. Çeviri edt. Selahattin Turan. Nobel.

Neuman, L.W. (2016). Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. Çeviren: Sedef Özge. Ankara.

Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*. Mayıs 2016 Cilt: 3. Sayı: 1. sf. 65 – 81.

Sever, S. (2007) Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB Yayını. 108-126.

Sever, S. (2019). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. Ankara: Tudem Yayınları.

Sümbül, S. (2017). Göçmenlerin Topluma Entegrasyonunda Kütüphanelerin Rolü. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi.*

Tunç, A. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (2), 29- 63.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları. 8. Baskı.

Türkçe Dersi İşleme Sürecine Yeni Bir Bakış: Çeşitli Metin Biçimleriyle Yapılandırılmış Eğitim Durumu Örneği

Zehra Nur Bayındır
Pamukkale Üniversitesi

Derya Yaylı
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların metinler üzerinden aktarıldığı Türkçe dersinde temel kaynak ders kitaplarıdır. Dersin işlenişi bakımından yol gösterici nitelik taşıyan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda ders kitaplarına alınacak metinlerin özellikleri yer almaktadır. Metin odaklı bu yaklaşımın temelinde metnin türünün ve nasıl kullanıldığının öğrenme-öğretme sürecindeki etkisine vurgu yapılmaktadır. Türkçe eğitiminde metin seçimi ve bu seçimin önemi alanyazında birçok çalışmada ele alınmıştır (Yalçın, 1994: Küçük, 1996: Duman, 2003).

Dili bir iletişim aracı olarak gören dil öğrenme/öğretme yaklaşımı öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirecek özgün ve nitelikli metinlere odaklanmaktadır. Bu durum "metin öğretimi" yerine "metinle öğrenme" olarak adlandırılmaktadır (Güneş, 2013). Türkçe dersi öğretim programları bu bağlamda benimsenen yöntem ve yaklaşımlar doğrultusunda gözden geçirilmekte ve metin işleme süreci yeniden yapılandırılmaktadır. Türkçe Öğretim Programı (2019)'nda *"Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır."* ifadesi yer almaktadır. Bu konuda önemli olan öğrencilere metin türü farkındalığı kazandırmaktır. Öğrencilerin farklı türde metinlerle buluşturulmaları dil ve anlatım zenginliği, farklı bakış açıları, söylem çeşitliliği, dil estetiği, bağlamsal farkındalık gibi noktalarda da gelişim göstermelerini sağlamaktadır (Gökçe, 2015).

Zorunlu eğitiminin bir bölümünü tamamlamış 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri günlük yaşamda ne kadar kullanmaya hazır olduklarını ölçmeyi hedefleyen PISA'daki alanlardan birisi de okuma becerileri okuryazarlığıdır. Söz konusu okuryazarlık kavramı geleneksel anlamından uzaklaşarak *"kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi"* manasında kullanılmaktadır (OECD, 2019b).

Türkçe Öğretim Programı (2019)'nda metin türleri üç başlık altında ele alınmaktadır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. PISA'da ise metinler; metnin şekli ve metnin türü olarak iki ulam altında incelenmektedir. Metnin şekli; devamı olan metinler, devamı olmayan (liste gibi) metinler ve karışık metinler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Metnin türü; hikâye, açıklama, tartışma, betimleme, yönerge ve etkileşim olmak üzere altı başlıktır. Öğretim programındaki metin anlayışının PISA'daki metin anlayışına göre daha sınırlı ve daha genel olduğu görülmektedir.

Altı farklı düzeyden oluşan soruların arasında aşağıdan yukarıya doğru gidildiğinde zorluk düzeyi artmakta, öğrencilerin birden fazla metni ilişkilendirerek çıkarımlara erişmesi gerekmektedir (OECD, 2019a). Metindeki dilbilgisel ve anlamsal bağlantıların yüzeysel olarak farkına varılmasının yanı sıra metin yapısının farkında olarak çözümlemeler sonucunda çıkarımlara ulaşmak için öğrenciler çeşitli metin biçimleriyle tanıştırılmalıdır.

Bu akademik zeminden hareketle bu çalışmanın amacı çeşitli metin biçimleriyle yapılandırılmış bir Türkçe dersi eğitim durumu örneği sunmak ve bu yolla metin türü, metin biçimi farkındalığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Çeşitli metin biçimleriyle yapılandırılmış bir Türkçe dersi eğitim durumu örneği sunmayı amaçlayan bu çalışma için öğrencilerin etkileşime girebileceği, uzmanlarca onaylanmış farklı metinler seçilerek etkinlikler bir izlek çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda çalışmada bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Eğitim durumunun tamamlanmış biçimine yönelik olarak Türkçe öğretmenleri ile akademisyenlerden çalışmanın uygulanabilirliği ve ne kadar sürede gerçekleştirilebileceği konularında uzman görüşü alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda eğitim durumuna son biçimi verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kazanımları öğrencilere metinler aracılığıyla aktarmayı amaçlayan Türkçe eğitiminde öğrencilere metin türü farkındalığı kazandırmak önemli bir amaç olarak görülmelidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin farklı metin biçimleriyle buluşturulmaları dil ve anlatım zenginliği, farklı bakış açıları, söylem çeşitliliği, dil estetiği, bağlamsal farkındalık gibi noktalarda da gelişim göstermelerini sağlayabilir. Eğitim durumu hazırlanırken öğrencilerin günlük yaşamda karşısına çıkması olası çeşitli metin biçimleriyle tanıştırılmasına ve üst düzey bilişsel becerilerini kullanarak okuduğunu anlama süreçlerinde etkin olabilmelerine önem verilmiştir. Bu eğitim durumunu tasarlamadaki amaçlardan biri de Türkçe öğretmenlerine derslerinde uygulayabilecekleri bir plan/taslak sunarak eğitim ortamında ne tür uygulamalar yaptırılabilecekleri ve metin merkezli öğrenmeye dayanan Türkçe dersine ilişkin metin biçimi konularında farkındalık yaratabilmektir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Metinle Öğrenme, Metin Biçimleri, Eğitim Durumu.

Kaynakça

Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 45*(203), 177-190.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), 13,* 151-154.

Gökçe, B. (2015). Metin ve metin türlerinin eğitimde kullanımı. A. İşcan ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım içinde.* (1.baskı, s. 13-26) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğretim. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 603-637.

Küçük, S. (1996). Türkçe öğretiminde metin seçimi ve önemi. *Dil Dergisi*, *43,* 10-14.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar).* Ankara: MEB.

OECD (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2019b). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do.* Paris: OECD Publishing.

Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A., ve Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. *International EJER Congress* (s.275-280). Anı Yayıncılık.

Özaslan, A. (2019). *Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Reigeluth, C.M. ve Frick, T.W. (1999). Formative research: A methodology for creating and improving design theories. C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (Cilt 2) içinde (s.633–651). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ülper, H., Çetinkaya, G., ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 175-187.

Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişisine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Üniversitelerin Öğretme-Öğrenme Merkezi Politikalarının İncelenmesi

Kerem Ermis

Ted Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

1. Giriş

Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin amacı, üniversitelerde kanıt temelli ve kapsayıcı öğrenme ve öğretme uygulamalarını, eğitim programlarını ve öğretimi, topluluk oluşturmayı ve okullar, bölümler ve diğer birimlerle güçlü iş birlikleri desteklemektedir (Stanford CTL, 2021). Yurtdışındaki birçok üniversite, öğretim teknolojilerini kullanarak etkili ve yenilikçi öğrenme modellerini oluşturmaya yönelik ders tasarımlarının geliştirilmesi ve uygulamasını yapmaktadır. Ancak, ülkemizdeki üniversitelerde ileriye dönük gelişmeler olmasına rağmen planlı bir düzenleme görülmemektedir (Akteke Öztürk ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda, öğretim teknolojilerinin kapsamlı olarak incelenmesi ve planlı kullanımları üzerine birçok üniversitede öğretme-öğrenme merkezleri (CTL) kurulmaktadır (Harvard CTL, 2021; Kahraman, Çevik ve Kodan, 2011). Dolayısıyla, bu merkezlerin bağlı oldukları kurumlardaki işlevlerinden biri öğretim teknolojilerinin etkin kullanımı olmaktadır (Uzunboylu, Ekizoğlu ve Ekizoğlu, 2009).

1.1. Öğretim Teknolojileri

Öğretim teknolojileri, bireyin yaşaması beklenen önceden belirlenmiş bir amaç ile öğrenme yaşantılarında yer alacak araç ve süreçlerin öğretim tasarımı ilkeleri temelinde müdahale biçimlerinin yapılandırıldığı süreç tasarımlarıdır (Erdem, 2019). Öğretime uygun teknolojik süreçlerden yararlanarak, öğrenmeyi kolaylaştırmayı, öğretim kalitesini ve öğrenen performansını attırmayı hedefler (Cannistraci, 2011; Richey, 2008). Bu bağlamda, en güncel araçların kullanılmasına ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik olmasını vurgulamaktadır (Roblyer, 2003). Bilimsel araştırmalardan yararlanılarak öğretim teknolojilerini doğru kullanabilmek için öğrenme kuramları dikkate alınmalı ve hedefe yönelik ders etkinlikleri hazırlanmalıdır (Sönmez, Çavuş ve Merey, 2009; Uzunöz, Aktepe ve Gündüz, 2017). Dolayısıyla, eğitimin amaçları doğrultusunda öğretme ve öğrenmede etkili öğretim teknolojileri kullanımı kapsamında öğretmenlerin araç ve materyallerini yeniden tasarlamalarına yardımcı olacaktır (İşman, Yaratan ve Caner, 2007).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim kapsamında yer alan Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin (CTL) eğitim politikalarını oluşturmada yardımcı olmaktır. Yapılacak bu çalışmayla birlikte her üniversitenin CTL işlevlerini ve öğretim teknolojileri kullanım politikalarını yürütebilmesine yönelik önerilerde bulunurken bu bağlamda ele alınacak öğretim teknolojilerini benimsemelerine önemli katkıların sunulması beklenmektedir.

1.3. Araştırma Soruları

Bu araştırmada Öğretme-Öğrenme Merkezi tanımını ortaya konması ve öğretim teknolojilerine yönelik önerilen stratejilere yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin işlevleri nelerdir?
2. Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin öğretim teknolojileri kullanımına yönelik hizmetleri nelerdir?
3. Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin desteklediklerı öğretim araçları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, bir nitel araştırma yaklaşımı olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik belgeleri araştırmanın hedefine yönelik analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Çepni, 2010; Wach, 2013). Bu dokümanlar, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan kaydedilen metinler ve görsellerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan dokümanlar için çalışma grubundaki üniversitelerin internet sitelerindeki içeriklerden yararlanılmıştır.

2.1. İncelenecek Alanlar

Çalışma kapsamında hazırlanacak bu öneriler, sadece bir ülkedeki en seçkin üniversitelerin öğretme-öğrenme merkezleri (CTL) incelenerek oluşturulacaktır. Bu bağlamda, çalışmanın örneklemi olarak Times Higher Education kuruluşunun yayınladığı Dünyanın En İtibarlı Üniversiteleri 2021 listesinden yararlanılmıştır (THE, 2020). Sonrasında, araştırmanın zaman sınırlaması kapsamında, THE listesinde en çok üniversitesi bulunan Amerika Birleşik Devletleri'nden beş üniversite ve bu üniversitelerden birer öğretme-öğrenme merkezi seçilmiştir. Örnekleme alınan bu üniversiteler, THE listesinde ilk 25'e giren Amerikan üniversiteleri olması ve CTL internet adreslerinin içerik yoğunluğu kapsamında dikkate alınmıştır. Sadece bir ülkedeki üniversitelerin CTL birimleri karşılaştırılarak homojen örneklem oluşturulması ve bu bağlamda örneklem hatalarının azaltılması hedeflenmektedir (Strauss ve Corbin, 2018).

2.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi diğer veri toplama yöntemleriyle kullanılabileceği gibi tek başına da olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırılması hedeflenen konu kapsamında yazılı belgelerin incelendiği bu yöntem sayesinde özellikle eğitim alanında veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Dolayısıyla, nitel araştırmalarda kullanılması gereken etkili bilgi kaynakları olan doküman incelemeleri, araştırmanın tekrar edilebilirliğini önemli ölçüde gerçekleştirmektedir (Marshall ve Rossman, 2014).

Çalışma bağlamında incelenecek dokümanlar, örnekleme alınan üniversitelerin CTL birimlerinin internet sitelerinde yayınlanan temel sayfa içeriklerini kapsamaktadır. Doküman incelemesi kapsamında veri toplanacak bu içerikler ise CTL tanımında en sıklıkla kullanılan kavram, en sıklıkla önerilen öğretim teknoloji aracı ve öğretim teknolojilerini içeren menü ve alt menü frekansları olarak üç aşamadan oluşacaktır.

2.3. Verilerin Analizi

Dokümanların tek başına veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda veri analizleri dört aşamada yapılmaktadır: (1) analizle ilişkili veriden örneklem seçme, (2) kategorilerin oluşturulması, (3) analiz birimlerinin saptanması ve (4) sayısallaştırmadır (Hennink, Hutter ve Bailey, 2020). Bu bağlamda, analizle ilişkili örneklem seçiminde beş CTL internet sitesindeki menü ve alt menü temel sayfaları; kategorilerin oluşturulmasında CTL tanımı ve öğretim teknolojileri kullanımları; analizleri birimlerinin saptanmasında sözcüklerin içerikteki kullanımı ve sayısallaştırma aşamasında ise bu sözcüklerin frekans ve yüzde dağılımlarını içermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında yer alan öğretme-öğrenme merkezi birimlerinin eğitim politikalarına katkıda bulunması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki THE 2021 listesinde ilk 25'e giren beş üniversitenin öğretme öğrenme merkezleri (CTL) incelenmiştir. Ardından, CTL işlevleri, öğretim teknolojileri hizmetleri ve öğretim araçları desteği araştırma soruları eşliğinde temalar belirlenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen bu çalışmada beş üniversitenin ortak kategorileri ve kod frekansları analiz edilmiştir. Bu bağlamda, öğretme öğrenme merkezleri hakkında çeşitli önerilerin oluşmasını sağlamıştır.

Üniversitelerde mevcut ya da kurulması planlanan öğretme öğrenme merkezlerinde bu çalışma kapsamında incelenen işlevler ve öğretim teknolojileri hizmetleri dikkate alınarak düzenlenebilir. Öğretme öğrenme merkezleri, kurumdaki öğretmen ve öğrencilere atölye etkinlikleri ve anket uygulamaları hazırlayabilir; izlence tasarım dokümanları, ders tasarlama, ders videosu oluşturma ve öğrenme modellerine yönelik örnek sunabilir ve öğretim teknolojileri kullanımında hizmetler verebilir. Bu bağlamda, Türkiye'deki üniversitelerin öğretim teknolojilerini etkili kullanabilmesi için öğretme öğrenme merkezlerine yönelik eğitim politikaları hazırlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretme-Öğrenme Merkezi, CTL, Öğretim Teknolojileri, Eğitim Politikaları, Doküman Analizi

Kaynakça

Akteke Öztürk, B., Arı, F., Kubuş, O., Gürbüz, T., & Çağıltay, K. (2008). Öğretim teknolojileri destek ofisleri ve üniversitedeki rolleri. *Akademik Bilişim Bildiri Kitapçığı*, *101*.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theories and methods*. New York: Pearson.

Cannistraci, L. (2011). The value of instructional technology in a K-12 district. *Distance Learning, 8*(1), 9.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5. Baskı. Trabzon

Çevik, R., Gürel Köybaşı, N. A., Gürbüz, T., & Çağıltay, K. (2010). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Etkili Öğretim Seminerleri Hakkındaki Görüşleri.

Ergün, K., Kubat, C., Çağıl, G., & Cesur, R. (2013). İnternet ortamındaki tüketici yorumlarından özet bilgi çıkarımı. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *17*(1), 33-40.

Erdem, M. (2019). *Yeniden öğretmeyi öğrenmek*. Pegem Akademi, Ankara.

Harvard (2021, Ekim). The Derek Bok Center. https://bokcenter.harvard.edu/home adresinden 21.10.2021 tarihinde elde edildi.

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods.* Sage.

İşman, A., Yaratan, H. ve Caner, H. (2007). How Technology Is Integrated into Science Education in a Developing Country: North Cyprus Case. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 6*(3), 54-60.

Kahraman, S., Çevik, C. ve Kodan, H. (2011). Investigation of university students' attitude toward the use of PowerPoint according to some variables. *Procedia Computer Science, 3*, 1341-1347.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Richey, R. C. (2008). Reflections on the 2008 AECT definitions of the field. *TechTrends. 52*(1), 24-25.

Roblyer, M. D. (2003) Integrating Educational Technology into Teaching. Third Edition. Merrill, an imprint of Prentice Hall.

Sönmez, Ö.F., Çavuş, H. ve Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma düzeyleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 213-228.

Stanford (2021, Ekim). Center for Teaching and Learning. https://ctl.stanford.edu/ adresinden 21.10.2021 tarihinde elde edildi.

Strauss, A. & Corbin, J. (2014). *Basics Of Qualitative Research Techniques.* New York: Sage Publications.

Times Higher Education (2020). World University Ranking 2021. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats adresinden 21.10.2021 tarihinde elde edildi.

Uzunboylu, H., Ekizoğlu, N., & Ekizoğlu, A. (2009). Eğitim teknolojileri merkezlerinin işlevlerine ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(37), 159-173.

Uzunöz, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 317-339.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis.*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Matematik ve Geometri Eğitimi Alanında Artırılmış Gerçeklik ile İlgili Yayınlanmış Makalelerin Sistematik Olarak İncelenmesi

Gülay Çetintav
Bartın Üniversitesi

Ramazan Yılmaz
Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplumların gelişmişlik seviyelerinde eğitimin önemli etkisi bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağın şartları göz önünde bulundurulduğunda eğitimde problem çözen, yaratıcı düşünen, üreten ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir. Akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözme gibi beceriler matematik ile ilişkilidir (Kırnap Dönmez & Dede, 2020). Ancak birçok dünya ülkesi gibi ülkemizde de matematik başarısı istenilen seviyeye ulaşamamıştır.

Öğretmenlerin konuya hakimiyeti, öğretim teknikleri ve stratejileri, sınıf yönetimi, iletişim becerileri, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları, sınıf ortamı, çevresel etkenler (Suan, 2014) gibi pek çok faktör matematik başarısında önemli rol oynamaktadır. Bunların dışında matematik ve geometri alanında bazı konular öğrenciler için soyut kalmaktadır. Öğrenciler soyut kavramları zihinlerinde canlandırmakta zorluk yaşadıkları için konuyu öğrenmekte sıkıntı yaşamaktadırlar. Soyut kavramları somutlaştırmak için öğretmenler derslerinde çeşitli materyaller kullanmaktadırlar. Öğrenmeyi somut hale getiren ve öğrenmede kalıcılığı sağlayan ancak taşınabilirlik, maliyet, erişilebilirlik ve kullanılabilirlik açısından problem oluşturabilecek materyaller zamanla dijital ortama taşınmıştır (Akkuş & Özhan, 2017). Özellikle mobil uygulamalarla birlikte eğitim alanında uygulamalar güncellenmekte ve içerikler zenginleştirilmektedir. Bu değişimler sonucunda birçok teknolojiyle birlikte Artırılmış Gerçeklik (AG) teknolojisi de eğitimde yerini almıştır. AG teknolojisi, dijital cihazlarda var olan ve görüntülenen gerçek nesneler ile sanal nesneleri birleştirmektedir. Bu sayede AG, kullanıcının gerçek dünyaya yönelik algısını ve etkileşimini geliştirmektedir.

Matematik ve geometri öğretiminde AG teknolojisinin kullanımını inceleyen çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. İncelemeler sonucunda AG'nin öğrencinin başarısına (Cai ve diğ., 2020), motivasyonuna (Chen, 2019), tutumuna, öğrenmede kalıcılığa (Gargrish ve diğ., 2021) ve çeşitli değişkenlere olumlu etkilerinden söz edilmektedir. Ancak AG'nin akademik başarıya anlamlı etki etmediğini (Ozdemir ve diğ., 2018), uzamsal yeteneklere katkısı olmadığını (Gün & Atasoy, 2017), ders motivasyonunu yükseltmediğini hatta öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini (İbili & Şahin, 2015) savunan görüşlere de rastlanmıştır. Bu durum çelişkili bulgular oluşturmaktadır. Bu nedenle sistematik tarama yaparak genel görünüm hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Makalelerin yayınlandığı yıllar nasıl dağılım göstermiştir?
2. Makalelerde tercih edilen yöntemler neler olmuştur?
3. Makalelerde sıklıkla kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
4. Makalelerin yapıldığı ülkeler nerelerdir? Dağılımları nasıldır?
5. Makalelerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
6. Makalelerde tercih edilen düzeyleri ve sınıf seviyeleri nelerdir?
7. Matematik ve geometri öğretiminde hangi konularda AR desteği kullanılmıştır
8. AG destekli materyaller öğretimin hangi aşamasında kullanılmıştır?
9. Makalelerde incelenen değişkenler ve ulaşılan sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada sistematik inceleme yapılmıştır. Araştırma konusuna yönelik 36 makale analiz edilmiştir. Araştırma sorularında yer alan maddeler ölçüt olarak belirlenmiş ve makaleler bu ölçütlere göre incelenmiştir.

Web of Science veritabanında "augmented reality", "geometry" ve "math" anahtar kelimeleri ile SSCI, SCI-E, ESCI, A&HCI, BKCI-SSH ve CPCI-S indekslerinde arama yapılmıştır. Listelenen makalelerden 2016 yılı sonrası ve 15.10.2021 tarihine kadar yayınlanan makaleler tercih edilmiştir. Yıl sınırlaması sonrasında 145 makalenin listelendiği görülmüştür. Makalelerden 9 tanesinin tam metnine erişilememiştir. Geriye kalan 136 makalenin özet bölümleri okunmuş ve 38 makalenin eğitim ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. İngilizce dilinde yazılmayan 2 makale araştırmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan 36 makale araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Araştırma soruları göz önünde bulundurularak 36 makale analiz edilmiştir. Belirlenen ölçütlere göre Microsoft Excel programında form oluşturulmuş ve 36 makalenin incelenmesiyle elde edilen veriler bu forma işlenmiştir. Verilerin daha kolay ve net anlaşılabilir olması için grafikler ve görseller hazırlanmıştır. Bu işlemler için Microsoft Excel, VOSviever ve MAXQDA programlarından faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilere göre konu alanına yönelik çalışmaların yıllara göre artış gösterdiği tespit edilmiştir. En çok deneysel yöntemin tercih edildiği, veri toplama aracı olarak anketlerin ve başarı testlerinin öne çıktığı çalışmalarda %52 oranında ilköğretim öğrencileri katılımcı olarak seçilmiştir. Eğitimcilere yönelik yapılan çalışmalar ise az sayıdadır. Bu nedenle eğitimcilere yönelik daha fazla çalışma yapılabilir. Yapılan incelemede farklı kıtalarda makale hazırlandığı görülmüştür. Makale sayılarına bakıldığında ise Asya kıtası birinci Avrupa kıtası ise ikinci sırada yer almıştır. Matematik ve geometri derslerinin çeşitli konularında artırılmış gerçeklik kullanıldığı görülmüştür. Ancak üç boyutlu (3B) geometrik cisimlerin öğretiminde daha çok tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler 3B cisimleri zihinlerinde canlandırmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu nedenle 3B cisimler için materyal kullanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Makalelerin sonuçları incelendiğinde ise yazarların daha çok artırılmış gerçekliğin akademik başarıya, öğrenme ortamlarının eğlenceli kıldığına, öğrencilerin uzamsal becerilerine, ilgi ve motivasyonlarına olumlu etkilerinden söz edilmiştir.

AG'nin öğrenme ortamlarında kullanılmasında eğitimcilerin teknolojiye karşı tutumlarının önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin AG uygulamalarını bilmemeleri ve okullarda araştırmacı ve sorgulayıcı yaklaşıma dayalı yöntem ve teknikler kullanabilecekleri ortamların bulunmaması AG'nin eğitimde yaygınlaşmasını olumsuz etkilemektedir. Öğrenme ortamlarında teknik altyapı desteğinin arttırılması, öğretmenlere yönelik eğitimlerin verilmesi ve AG uyumlu içeriklerin zenginleştirilip eğitimcilere kullanım izni verilmesi AG'nin eğitimde daha çok kullanılacağını düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Geometri, Artırılmış Gerçeklik, Sistematik İnceleme

Kaynakça

Akkuş, İ., & Özhan, U. (2017). Matematik ve Geometri Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *4*(8), 19–34. https://doi.org/10.29129/inujgse.358421

Cai, S., Liu, E., Shen, Y., Liu, C., Li, S., & Shen, Y. (2020). Probability learning in mathematics using augmented reality: impact on student's learning gains and attitudes. *Interactive Learning Environments*, *28*(5), 560–573. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1696839

Chen, Y. C. (2019). Effect of Mobile Augmented Reality on Learning Performance, Motivation, and Math Anxiety in a Math Course. *Journal of Educational Computing Research*, *57*(7), 1695–1722. https://doi.org/10.1177/0735633119854036

Gargrish, S., Kaur, D. P., Mantri, A., Singh, G., & Sharma, B. (2021). Measuring effectiveness of augmented reality-based geometry learning assistant on memory retention abilities of the students in 3D geometry. *Computer Applications in Engineering Education*, *29*(6), 1811–1824. https://doi.org/10.1002/cae.22424

Gün, E. T., & Atasoy, B. (2017). The effects of augmented reality on elementary school students' spatial ability and academic achievement. *Egitim ve Bilim*, *42*(191), 31–51. https://doi.org/10.15390/EB.2017.7140

İbili, E., & Şahin, S. (2015). Geometri Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Kullanımın Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarına ve Bilgisayar Öz-Yeterlilik Algılarına Etkisinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 332–350. https://doi.org/10.17522/nefefmed.84518

Kırnap Dönmez, S. M., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının(2016,2017 ve 2018 yılları) matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, *7*(2), 363–374.

Ozdemir, M., Sahin, C., Arcagok, S., & Demir, M. K. (2018). Öğrenme sürecinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkililiği: Bir meta-analiz çalısması. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, *2018*(74), 165–186. https://doi.org/10.14689/ejer.2018.74.9

Suan, J. S. (2014). Factors affecting underachievement in mathematics. *Global Summit on Education*, *2014*(March), 4–5. http://worldconferences.net/proceedings/gse2014/toc/papers_gse2014/G 010 - JOEFEL_Factors Affecting Underachievement in Mathematics_read.pdf

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknostres Algılarının İncelenmesi

Asena Özge Kutlu — Amasya Üniversitesi

Recep Çakır — Amasya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, birçok sektör gibi eğitim kurumlarında da etkisini göstermektedir. Öğretim teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanılması ve yaygınlaştırılması, eğitim paydaşlarının bu yeniliklere uyum sağlamasını gerektirmektedir. Bu adaptasyon sırasında yaşanılan bazı duyuşsal ve psikolojik durumların doğru analiz edilmesi, sürecin etkililiğini sağlamak açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu çalışma ile ortaokul branş öğretmenlerinin teknolojik gelişmeler karşısında yaşadıkları stres düzeylerinin ortaya konulması ve bu konuda alan yazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirtilmektedir;

1. Ortaokul öğretmenlerinin teknostres'e ilişkin algı düzeyleri arasında "cinsiyet" değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin teknostres'e ilişkin algı düzeyleri arasında "yaş" değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin teknostres'e ilişkin algı düzeyleri arasında "branş" değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
4. Ortaokul öğretmenlerini öğretim teknolojileri ortamları teknostres düzeylerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim ortamlarındaki teknostres düzeylerini belirlemeye ilişkin görüşleri alınmaktadır. Karma araştırma yöntemi tercih edilen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket teknikleri kullanılarak veri toplama işlemleri yapılmıştır. Araştırmada açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Bu desen; öncelikli olarak nicel yöntemlerle elde edilen verilerle analiz etmeyi ardından bu veri sonuçlarının derinlemesine açıklama getirmesi amacıyla nitel yöntemlerle elde edilen verilerle harmanlanmasını içermektedir (Creswell, 2021). Çalışmanın örneklemini Samsun ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ortaokul branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplanması aşamasında çoğunluğunun mihver ders branşlarından oluşan 13 öğretmen katılımcının yer aldığı çalışma grubu oluşturmaktadır. Nitel veriler gönüllülük ilkesi esasına göre araştırmaya dahil olmak isteyen öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sağlanacaktır. Nicel verileri, veri toplama izinleri alınan; Çoklar, Efilti & Şahin (2017)'ye ait "Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği"'nin Google form anketi oluşturularak katılımcılardan elde edilmesiyle sağlanacaktır. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yöntemi tercih edilecektir. Betimsel analizde, görüşmeler sonucu elde edilen verilerden araştırma soruları dahilinde belli temalar oluşturularak neden-sonuç ilişkilerine ulaşılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nicel verilerin analizinde ise SPSS programı kullanılarak karşılaştırmalı analizlerinin yapılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma; amasya üniversitesi fen bilimleri enstitüsü bilgisayar ve öğretim teknolojileri ana bilim dalı, bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencisi asena özge kutlu tarafından yapılmakta olan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Araştırma verilerinin çalışmanın takvimine göre mayıs ayı içerisinde tamamlanması planlanmaktadır. Araştırmanın bulgu analizlerinin ise kongre sırasında sunulması planlanmaktadır.

Bu araştırma; amasya üniversitesi fen bilimleri enstitüsü bilgisayar ve öğretim teknolojileri ana bilim dalı, bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencisi asena özge kutlu tarafından yapılmakta olan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Araştırma verilerinin çalışmanın takvimine göre mayıs ayı içerisinde tamamlanması planlanmaktadır. Araştırmanın bulgu analizlerinin ise kongre sırasında sunulması planlanmaktadır. İyi çalışmalar.

Anahtar Kelimeler: teknostres, ortaokul, öğretmen, teknolojik gelişmeler

Kaynakça

Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir,Çev.). *Pegem Akademi.* Ankara. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015).

Çoklar, A. N., Efilti, E., & Sahin, L. (2017). Defining Teachers' Technostress Levels: A Scale Development. *Online Submission*, *8*(21), 28-41.

Yıldırım, A., Şimşek, H., (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bu araştırma; amasya üniversitesi fen bilimleri enstitüsü bilgisayar ve öğretim teknolojileri ana bilim dalı, bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencisi asena özge kutlu tarafından yapılmakta olan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Araştırma verilerinin çalışmanın takvimine göre mayıs ayı içerisinde tamamlanması planlanmaktadır. Araştırmanın bulgu analizlerinin ise kongre sırasında sunulması planlanmaktadır.

Tarih Dersi Orta Çağ'da Dünya Konulu Çevrimiçi Etkileşimli E-Öğrenme Ortamı Tasarımı

Fırat Hayyam Sabuncu Ege Üniversitesi

Esma Çukurbaşı Çalışır Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Covid-19 pandemi süreciyle birlikte virüsle mücadele kapsamında ülkeler çeşitli kısıtlamalara gitmiş; Türkiye'deki okullar da acil uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Eğitmenler ve öğrenenler için bu dönem farklı deneyimleri beraberinde getirmiştir. Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan çeşitli platformlarda eğitmenler ve öğrenenler dijital yetkinlik, teknik bilgi, etkileşim ve işbirliği gibi konularda zorluklar yaşamışlardır. Kullanılan materyallerin etkileşim düzeyi açısından yetersiz kalmasından dolayı öğrenen motivasyonunun azaldığı da görülmüştür. E-öğrenme sürecinde, çevrimiçi etkileşim ve işbirliği gibi öğrenmede etkili olan değişkenler açısından çeşitli düzenlemelere gidilmelidir. Bu çalışmanın amacı; çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenen katılımını ve motivasyonunu artırmaya yönelik etkileşimli bir e-öğrenme ortamı tasarlamaktır. Bu doğrultuda, 9 Sınıf Tarih dersi "Orta Çağ'da Dünya" konusunun ele alındığı, çeşitli Web araçlarının entegrasyonu sağlanarak, öğrenen katılımını ve motivasyonunu da destekleyen etkileşimli ve işbirlikli bir e-öğrenme ortamı hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan bu e-öğrenme ortamının, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde hem eğitmenler hem de öğrenenler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada 9. sınıf Tarih dersi "Orta Çağ'da Dünya" konusu üzerine çevrimiçi etkileşimli e-öğrenme ortamı hazırlama süreci yer almaktadır. Tarih alanında deneyimli 2 öğretmen tarafından konu kapsamı, içerik ve konu bağlamı belirlenmiş; bilişim teknolojileri öğretmeni olan, eğitim teknolojileri alanında deneyimli ve bu alanda doktora yapan 2 araştırmacı tarafından da uygun Web araçlarına karar verilmiş; daha sonra e-öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen e-öğrenme ortamı, 5 bilişim teknolojileri, 3 tarih ve 1 Türkçe alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve alınan geribildirimler doğrultusunda geliştirilmesi ve düzenlenmesi yapılmıştır.

Geliştirilen ilgili e-öğrenme ortamı, öğretim tasarımı modellerinden ADDIE öğretim tasarım modeli (McGriff, 2000; Kaminski, 2007) esas alınarak geliştirilmiştir. ADDIE, öğrenme materyallerinin oluşturulmasında temel yapı sunan bir modeldir. Peterson (2003), bir derste ADDIE modelinin benimsenmesinin eğitmen merkezli olmaktan çok öğrenen merkezli olması nedeniyle faydalı olduğunu ifade etmektedir ve ADDIE modelinin öğretim tasarımının kullanıldığı çeşitli öğretim bağlamlarında uygulanabileceğini ileri sürmektedir. ADDIE Modeli Analyze (Analiz), Design (Tasarım), Develop (Geliştirme), Implementation (Uygulama), Evaluate (Değerlendirme) sözcüklerinin baş harflerinden oluşan beş aşamalı bir öğretim tasarımı modelidir (Akkoyunlu vd., 2008). ADDIE modelinin her beş aşaması da farklı bir amaca hizmet eder. Bu çalışma Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme olmak üzere 5 adımdan oluşmaktadır.

Analiz aşamasında öncelikli olarak konu ve hedef kitle belirlenmiştir. Dersin hedef kitlesini lise 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 9 Sınıf Tarih dersi kapsamında "Orta Çağ'da Dünya" konusu ele alınmıştır. Tasarım aşamasında, geliştirilecek ortamın tasarımı öğrenme hedefleri, materyaller, etkinlikler ve değerlendirme gibi çeşitli bileşenler belirlenmiştir. Konu kapsamında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri için Nearpod başta olmak üzere, Wordwall, Google Formlar, Mentimeter, Padlet vb. Web araçları kullanılmıştır. E-öğrenme ortamı olarak hazırlanması planlanan etkinlikler ve Web araçları belirlendikten sonra tüm etkinliklerin ve içeriklerin yer aldığı e-öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Hazırlanan E-öğrenme ortamı alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve alınan geribildirimler doğrultusunda geliştirilmesi ve düzenlenmesi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ADDIE tasarım modeli baz alınarak çeşitli e-öğrenme materyalleri geliştirilmiş ve materyaller Nearpod aracı ile bir araya getirilerek e-öğrenme ortamı hazırlanmıştır. Hazırlanan e-öğrenme ortamında öğrenenlerin hem bireysel hem sınıf çalışmaları ile konu üzerine yoğunlaşması, etkileşime girmesi ve öğrenmesi desteklenmiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde Web araçlarının kullanılması, araçlar ile kullanıcılar arasında bir etkileşim imkanı sunduğundan; öğrenenin içerikle etkileşime girmesi öğrenmenin gerçekleşmesini desteklemektedir. Ayrıca öğrenenlerle yapılan görüşmeler aracılığı ile e-öğrenme ortamındaki motivasyonel ve etkileşimsel durumları ile sürece yönelik görüşleri belirlenmiştir.

Bu e-öğrenme ortamı ve materyaller hazırlanırken öğrencilerin merkezde olduğu bir yapı planlanmıştır. Nearpod ile hazırlanan bu ortamın arayüz tasarımının sade olması, geliştirilen etkinliklerin öğrencinin bireysel hızda ilerlemesine imkan sunması, içerikte yer alan video, animasyon gibi öğelerin öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek olması ile öğrencilerin ilgisini çekeceği ve bu doğrultuda motivasyonlarını artacağı düşünülmektedir.

E-öğrenme ortamı öğrenen merkezli bir yapı olduğu ve yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığı için, değerlendirme amacıyla ağırlıklı olarak alternatif yaklaşımların seçilmesi uygun olacaktır (Gülbahar, 2012). Bu doğrultuda dersin değerlendirmesi süreç değerlendirmesi şeklinde yapılabilir. Öğrenenlerin süreç boyunca etkinliklere katılım durumları ve bu etkinliklere verdikleri yanıtlar değerlendirilebilir. Pek çok çalışma, e-öğrenme ortamlarında en doğru değerlendirmenin süreç değerlendirmesi olacağını aktarmaktadır (Baran, 2020; Holmes, 2015). Bu ortam hazırlanırken özellikle buna dikkat edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: e-öğrenme, Web araçları, tarih, çevrimiçi öğrenme, etkileşim

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Altun, A., ve Yılmaz Soylu, M. (2008). Öğretim tasarımı. Ankara: Maya Akademik Yayın Dağıtım.

Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. AUAd, 6(1), 28-40.

Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 45 (2), 119-138. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001256

Kaminski, J. (2007). Use ADDIE to design online courses. nursing-informatics.com.

McGriff, S. J. (2000). Instructional system design (ISD): Using the ADDIE model. https://www.lib.purdue.edu/sites/default/files/directory/butler38/ADDIE.pdf

Holmes, N. (2015), Student perceptions of their learning and engagement in response to the use of a continuous e-assessment in an undergraduate module. Assessment & Evaluation in Higher Education, 40(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/02602938.2014.881978

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 12 (3), 227-241.

Üniversite Öğrencilerinin Yeni Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Neşe Sevim Çırak
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Osman Erol
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Medya okuryazarlığı ile yeni medya okuryazarlığı birbiriyle ilişkili iki olgudur (Altıntop vd., 2020). Değişen medya ile okuryazarlık ihtiyacımız da değişmiş ve bu yeni arayış yeni medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır (Gezgin & İralı, 2017:298). Medya okuryazarlığı bireylerin kitle iletişim araçlarıyla kendilerine iletilen içerikler hakkında doğru soruyu sorabilmesidir (Jolls ve Thoman, 2008, 33). Bir başka deyişle, Medya okuryazarlığı kişilerin kitle iletişim araçlarından ihtiyaçları doğrultusunda yararlanabilme, burada bulunan içeriklere ulaşabilme, içerikleri çözümleyebilme ve değerlendirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (İlhan, 2015). Yeni medya okuryazarlığı ise yeni medyayı kullanan bireylerin bilinçlenmesi ve aktif kişiler olması için ortaya çıkmıştır. Yeni medya okuryazarlığı yeni medya olarak anılan kitle iletişim araçlarından iletilen mesajları algılama, çözümleme ve yeniden üretme becerilerinin edinilmesi sürecidir. Bir başka deyişle, yeni medya okuryazarlığı hem yeni kitle iletişim araçları olarak kullanılan teknolojik aygıtları kullanmak hem de bu araçlarla nitelikli içerik üretmek olarak görülebilir (Altıntop vd., 2020).Lin ve diğerleri (2013), yeni medya okuryazarlığı bilgisayar ve iletişim teknolojileri ile içerik üretimi, dağıtımı ve kullanımı olarak tanımlamış ve yeni medya okuryazarlığını fonksiyonel tüketim (FT), eleştirel tüketim (ET), fonksiyonel üretim (FÜ) ve eleştirel üretimdir (EÜ) olmak üzere toplam dört alt boyutta kavramsallaştırmıştır. FT, kişilerin medya içeriklerine erişmek ve kullanmak için gerekli olan teknoloji hakkında teknik bilgi ve beceriye sahip olması ve bu içeriklerin anlamını kavrayabilmesidir. ET, kişilerin medyadaki içerikleri kültürel, siyasi vb. bağlamlarda irdeleyebilmesi ve değerlendirip yorumlayabilmesidir. FÜ; kişilerin medya içerikleri oluşturabilmesi için gerekli olan teknik bilgi ve beceriye sahip olabilmesi, farklı formattaki içerikleri (metin, ses vb.) birleştirebilmesini, çoğaltabilmesini ve oluşturdukları içerikleri başkalarıyla paylaşabilmesini ifade etmektedir. Son olarak, EÜ de kişilerin başkalarıyla iş birliği yapabilmesini ve kendi düşünce ve ideolojilerine göre özgün ürünler geliştirebilmesidir (Lin vd., 2013).

Günümüzde iletişim aracı olarak daha çok yeni medyanın kullanılması ve günlük hayata olası etkileri sebebiyle bireylerin yeni medya okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi (Tuğtekin ve Mercimek, 2022) ve artırılması önemlidir (Caz & Togo, 2018). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ve her bir alt boyuta ilişkin düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ve her bir alt boyuta ilişkin düzeyleri günlük öğrencilerin sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ve her bir alt boyuta ilişkin düzeyleri günlük sosyal ağ kullanım sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ve her bir alt boyuta ilişkin düzeyleri sosyal ağ kullanım deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü, tarama modeli katılımcıların görüş veya özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın evrenini 2021-2022 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde eğitim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yeni medya hesabı olan ve aktif olarak hesaplarını kullanan 267' si kadın 95'i erkek toplam 362 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Koç ve Barut (2016) tarafından geliştirilen "Yeni Medya Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li Likert tipinde olup (5=Kesinlikle Katılıyorum; 1=Kesinlikle Katılmıyorum) 35 madde ve 4 alt boyuttan (fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim, fonksiyonel üretim, eleştirel üretim) oluşmaktadır. Ölçekte katılımcıların yüksek puan alması yeni medya okuryazarlık seviyelerinin

yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunda ölçek toplamı için Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayı değeri α=0.95, Fonksiyonel Tüketim (FT) alt boyutu için α=0,85, Eleştirel Tüketim (ET) alt boyutu için α=0.87, Fonksiyonel Üretim(FÜ) alt boyutu için α=0.89 ve Eleştirel Üretim (EÜ) alt boyutu için α=0.93 olarak hesaplanmıştır (Koc ve Barut, 2016). Bu çalışmada ise FT alt boyutu için α=0.88, ET alt boyutu için α=0.93, FÜ alt boyutu için α=0.90 ve EÜ alt boyutu için α=0.92 hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında toplanan verinin analizinde MANOVA testi ve fark görülen kategorilerde farkın nereden kaynaklandığını saptamak için çoklu karşılaştırma testi (Post Hoc) kullanılmıştır. MANOVA testi uygulanmadan önce veri setinin testin önkoşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiş ve veri setinin gerekli varsayımları sağladığı (normallik, kovaryans matrislerinin homojenliği, çoklu doğrusal bağıntı ve tekillik gibi) belirlenmiştir. Verilerin analizinde Benferonni düzeltmesi yapılarak anlamlılık değeri test sayısına bölünmüştür. Buna göre verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.0125 olarak ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada katılımcıların yeni medya okuryazarlık seviyesinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, bu bulgu üniversite öğrencilerinin medyadaki değişiklik ve yenilikleri takip edebilme ve içerik tasarlayabilme, üretebilme yeteneklerinin orta seviyede olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanında öğrencilerin sınıf düzeylerinin yeni medya okuryazarlık seviyesinde farklılık yaratmadığı fakat cinsiyetin ise sadece eleştirel üretme boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, erkeklerin kızlara göre başkalarıyla iş birliği yapabilmesini ve kendi düşünce ve ideolojilerine göre özgün ürünler geliştirebilme seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada günlük sosyal medya kullanımlarının katılımcıların yeni medya okuryazarlık seviyesinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir. Günlük 5 saatten fazla sosyal medya kullananların 2 saatten az sosyal medya kullananlar göre anlamlı olarak *Fonksiyonel Tüketim* puanlarının, 5 saatten fazla kullananların 2 saatten az kullananlara göre ve 3-4 saat kullananların 2 saatten az kullananlara göre *Eleştirel Üretim* puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada son olarak sosyal medya deneyim sürelerinin yeni medya okuryazarlık seviyesinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir. Çalışmada 9 yıldan daha uzun süre sosyal medya kullananların 4 yıldan daha az kullananlara göre, 5-8 yıl arasında kullananların 4 yıldan az kullananlara göre *Fonsiyonel Üretim* puanı anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yeni medya okuryazarlığı, sosyal medya,

Kaynakça

Altıntop, M., Bak, G. & Bak, A. (2020). "Yeni Medya Okuryazarlığı", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 6*(24): 414-421

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Caz, Ç. & Togo O. T. (2018). Medya ve Televizyon Okuryazarlığı: Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Lisansüstü Programlara Başvuran Bireyler Üzerine Bir Çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 68, 593-600.

Gezgin, S. ve İralı, E. (2017). Yeni Medya Analizleri, Eğitim Yayınevi, Konya

İlhan, E. (2015). Medya okuryazarlığı dersi ve yeni medya algısına etkisi. *Erciyes İletişim Dergisi, 4*(1), 52-68.

Jolls, T. Thoman E. (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı (Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler). çev. ed. Cevat Elma, Alper Kesten. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Koç, M., & Barut, E. (2016). Development and validation of New Media Literacy Scale (NMLS) for university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 834-843. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.035

Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology & Society, 16* (4), 160–170.

Tuğtekin, U., & Mercimek, B. (2022).Genç Yetişkinlerin Yeni Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 519-537.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Dijital Öykü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Etkisi

Erdem Kaptan

Amasya Üniversitesi

Recep Çakır

Amasya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde kullanılan dijital öykü anlatımı yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problem durumu şu şekilde tanımlanmıştır:

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde dijital öykü kullanımının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi hangi düzeydedir?

Ana problem cümlesi altında alt problemler şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Kontrol ve deney gruplarından elde edilen akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kontrol ve deney gruplarından elde edilen akademik başarı son test – ön test puan farkları arasında ölçüm ve grup ortak etkisi bağlamında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma da öntest son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Yarı deneysel desenlerde gruplardaki öğrenciler rastgele atanmamakta, okul ortamlarında önceden oluşturulmuş gruplar üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir, bu yöntemde araştırma evreni içindeki kolay ulaşılabilir öğeler örneklemde kullanılmaktadır (Ocak, 2019). Buna göre araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda üç ayrı şubede öğrenim görmekte olan 78 öğrenci oluşturmaktadır. Şubeler 26 kişiden oluşmakta olup rastgele yapılan seçimler sonucunda kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Gruplardan biri kontrol, diğer ikisi deney grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak ön test ve son testte kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan akademik başarı testi kullanılmıştır. Akademik başarı testinin KR-20 katsayısı 0,73 olarak hesaplanmıştır.

Deney süreci tüm gruplarda toplam 8 hafta sürmüştür. Sürecin başında tüm gruplara akademik başarı ön testi uygulanmıştır. Kontrol grubunda süreç, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ders kitabındaki etkinlikler doğrultusunda yürütülmüştür.

Deney Grubu 1'deki deney sürecinde kazanımlar öğrencilerin bireysel olarak hazırladıkları dijital öykülerle yürütülmüştür. Öğrenciler süreçte toplam 6 dijital öykü oluşturmuştur. Öğrenciler dijital öyküleri oluştururken yalnızca Scratch blok tabanlı kodlama yazılımını kullanmıştır. Ayrıca Kearney'in (2011) dijital öykü hazırlama süreç tasarımından yararlanarak bu öyküler oluşturulmuştur. Öğrenciler ilgili konu ve kazanımlarla ilgili veri toplamaları ve görsel öğeleri elde edebilmek için interneti kullanmakta özgür bırakılmıştır.

Deney Grubu 2'deki deney sürecinde kazanımlar öğrencilerin işbirlikli olarak hazırladıkları dijital öykülerle yürütülmüştür. Sürecin başında öğrenciler 3-4 kişilik küçük gruplara ayrılmıştır. Her grup süreçte toplam 6 dijital öykü oluşturmuştur. Deney grubu 2'de de gruplar Kearney'in (2011) dijital öykü hazırlama süreç tasarımından yararlanarak öykülerini oluşturmuştur. Gruplar dijital öyküleri oluştururken yalnızca Scratch blok tabanlı kodlama yazılımını kullanmıştır. Her gruba dijital öyküleri hazırlamaları için 2 ders saati süre tanınmıştır. Dijital öykülerini tamamlayan

gruplar dersin sonunda sınıfta bulunan etkileşimli tahtada sunum gerçekleştirmiştir. Sunumu yapılan dijital öyküler ders öğretmeni rehberliğinde sınıfta tartışılmıştır.

Tüm gruplarda sürecin son haftasında akademik başarı son testi yapılmış ve deney süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın veri analizinde SPSS 26 uygulaması kullanılmıştır. Birinci alt problemin analizi için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) tercih edilmiştir. İkinci alt problemin analizi için çalışma gruplarında gerçekleştirilen tekrarlı ölçümlerde grup ve ölçüm ortak etkisini belirleyebilmek için n karışık ANOVA (mixed-ANOVA) tercih edilmiştir. Çalışmada mixed ANOVA sonuçlarında grup ve ölçmenin ortak etkisi dikkate alınmıştır. Bu ortak etkide grupların öntest ve sontest sonuçları arasındaki farkın gruplar arasındaki anlamlı farklılığı incelenmektedir (Can, 2020).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi için yapılan analizlerden (one-way ANOVA) elde edilen bulgular sonucunda gruplardan elde edilen öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $F(2,75)=0,627$; $p>0,05$. Bu bulgu grupların akademik başarı durumlarının deney öncesi süreçte benzerlik gösterdiği – denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi için gruplardan elde edilen öntest ve sontest puanlarında yapılan analizlerden (mixed-ANOVA) elde edilen bulgular sonucunda grup-ölçüm ortak etkisinde DG2 ve KG grupları arasında DG2 lehine, DG2 ve DG1 grupları arasında DG2 grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur $F(2,75)=6,845$; $p<0,05$; $\eta p2= 0,154$. Bu bulgular gruplar halinde gerçekleştirilen dijital öykü destekli öğretimin (DG2) bireysel yapılan dijital öykü destekli öğretime (DG1) ve geleneksel öğretim yöntemine (KG) göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Yang ve Wu, 2012; Nam, 2016). Etki büyüklüğünün ise ($\eta p2>0,14$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Kilmen, 2020).

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi, dijital öykü kullanımı

Kaynakça

**NOT: Bu araştırma Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Öğrencisi Erdem Kaptan'ın, Prof. Dr. Recep ÇAKIR yönetiminde gerçekleştirdiği YÜKSEK LİSANS tezinden hazırlanmıştır.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

Can, A. (2020). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Akademi*. Ankara

Kilmen, S. (2020). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. *Anı Yayıncılık*. Ankara.

Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology, 36*(2), 169–188. https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623

Nam, C. W. (2016). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, *25*(3), 412–427. https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1135173

Ocak, G. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara. Pegem Akademi.*

Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi*. Ankara.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, *59*(2), 339–352. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012

Covid-19 Temalı Eğitim Araştırma Makalelerinin Metin Madenciliği Uygulaması ile Bibliyometrik Analizi

Nail Şahin	Büşra Baybaş	Elif Kurt	Sefa Dökmedemir	Erdal Şenocak	Cemal Tosun
Bartın Üniversitesi	MEB	MEB	MEB	Tokat Gaziosmanpaşa Ü.	Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Covid-19 pandemisinin tüm dünyayı etkisi altına aldığı ilk günden itibaren yaklaşık üç yıl geçti. Bu dönemde farklı disiplinlerde Covid-19 ile ilgili birçok çalışma yapıldı. WoS (Web of Science) veri tabanı tarafından taranan dergilerde başlığında Covid-19 terimi geçen doküman sayısı Nisan 2022 itibari ile yaklaşık 200 bin sayısına ulaşmıştır. Bu dokümanların önemli bir kısmı da eğitim araştırmaları üzerine olmuştur. Eğitim faaliyetlerine pandeminin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışan birçok çalışma yayınlanmıştır. Yüz-yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş bu çalışmaların odağını oluşturmuştur. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin başlaması, bu dönemde Covid-19 temalı pek çok eğitim araştırmasının yürütülmesini tetiklemiştir. Bu çalışmalarda çoğunlukla dönüşümün öğrenciler, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri ve öğretim programlarının öğeleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca pandeminin ebeveynler, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bakımını yürüten bakıcılar üzerine etkileri de incelenmiştir. Örneğin, Bubb ve Jones (2020), yaptıkları bir çalışmada, uzaktan eğitime geçiş süreci üzerine öğrencilerin, ebeveynlerin, bakıcıların ve öğretmenlerin görüşlerini incelemiş olup uyumun çok hızlı gerçekleştiğini ve evde eğitimin öğrenciler ve veliler tarafından iyi karşılandığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan salgının yöneticiler üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Harris (2020), okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sırasında nasıl tepki verdiklerini ve hangi liderlik uygulamalarının ortaya çıktığını araştırmıştır. Araştırma, pandemi döneminde okul liderlerinin rolünün değiştiğini, okul liderliğinin önemli ölçüde dağıtılmış, işbirlikçi ve ağ uygulamalarına doğru kaydığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada üzerinde durulan problem durumu ise yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime dönüşümün eğitimin tüm paydaşları (öğrenciler, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, ebeveynler, bakıcılar, yöneticiler vb.) ve öğretim programlarının öğeleri (hedef, içerik, eğitim-öğretim durumları, değerlendirme) üzerindeki etkisini metin madenciliği teknikleri ile ortaya çıkartmaktır. Covid-19 temalı eğitim araştırmalarını tek tek değil, tamamını bütünlük içerisinde inceleyerek Covid-19 temalı eğitim araştırmalarının eğilimlerinin ortaya konması hedeflenmiştir.

Çalışmanın amacı

Bu araştırmada WoS veri tabanı kapsamında taranan dergilerde yayınlanan Covid-19 temalı eğitim araştırmalarındaki gelişimin ve eğilimin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, WoS veri tabanındaki dergilerde 2020-2021 yılları arasında yayınlanan 2.278 makalenin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Metin madenciliği ile bu makalelere ait WoS'un sunduğu verilerin özelliklerinin, kümelenmelerin ve trend analizlerin ortaya çıkarılması ve görselleştirmelerin yapılması amaçlanmıştır. Covid-19 temalı eğitim araştırmalarında değişen fenomenin belirlenmesi ve bu alanın literatüründe ortaya çıkan değişimin sunulması hedeflenmiştir. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Covid-19 temalı eğitim araştırmaları makalelerinde en çok kullanılan anahtar kelimeler hangileridir?
- Covid-19 temalı eğitim araştırmaları makalelerinde en çok kullanılan anahtar kelimeler yıllara göre nasıl farklılaşmaktadır?
- Covid-19 temalı eğitim araştırmaları makalelerinin çekirdek konuları ve bileşenleri nelerdir?

Yöntem

Veri madenciliğinin amacı anlamsız veri yığınlarını belirli işlemlerden geçirerek anlamlı hale getirmektedir. Veri kaynağı metinler ise metin yığınlarının belli işlemlerden geçirilmesi metin madenciliği olarak ifade edilir (Artsın, 2020). Metin madenciliği bilgisayarlı metin analizi olarak ta ifade edilmektedir (Kobayashi vd., 2018). Bu yöntem web de yer alan hacimsel olarak büyük veri yığınları arasından anlamlı yapıları ortaya çıkartır (Salloum vd., 2018). Bu çalışma bir metin madenciliği uygulamasıdır. Araştırmada Covid-19 pandemisi döneminde eğitim araştırmacılarının odaklandıkları çekirdek konular ortaya çıkartılacaktır. Bu amaçla WoS veri tabanında yer alan 2020-2021 yılları arasında eğitim araştırmaları kapsamında yayınlanan Covid-19 temalı 2.278 makalenin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bibliyometrik analiz, herhangi bir alanda belirli bir zaman periyodunda yayınlanan yazılı kaynakların farklı parametrelere göre analiz edilmesini sağlayan bir yöntemdir. Böylece ilgili alanda geçmişte yapılan çalışmalarda araştırmacıların odaklandıkları konular ortaya çıkartılarak alanın gelişimine dair veriler sunulur. Ayrıca, gelecekte çalışabilecek muhtemel konuların tahmin edilmesine de yardımcı olunur.

Makale seçim süreci

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlara ait bilgilere WoS veri tabanından erişilmiştir. İlk olarak "Basic search" seçeneği kullanılarak başlığında "Covid-19" geçen tüm dokümanlar tespit edilmiştir. Bu aşamada 181.937 dokümana ulaşılmıştır. İkinci aşamada tarama "Education & Educational Research" ve "Education Special" kategorileri ile sınırlandırılarak, 2.824 doküman elde edilmiştir. Bir sonraki aşamada ise tarama "articles" ve "review articles" ile sınırlandırılarak 2.551 makaleye ulaşılmıştır. Son olarak 2022 yılı tamamlanmadığından tarama 2020 ve 2021 yılları ile sınırlandırılmıştır. Böylece 2.278 (49'u tarama makalesi türündedir) makale analize dâhil edilmiştir.

Bu makalelerden 517'si 2020 yılında 1.762'si ise 2021 yılında yayımlanmıştır. Bu makalelerden 921'i Social Science Citation Index (SSCI)'te 1.357'si Emerging Sources Citation Index (ESCI)'te taranan dergilerde yayınlanmıştır. Analizi yapılan makalelerin 1.963'ünün (%86.2) yayın dili İngilizcedir.

Veri düzenleme

Veriler WoS veri tabanından elde edilmiştir. 2.278 makaleye ait bilgiler Plain Text formatında kaydedilmiştir. 2020 yılına ait 517 makaleye ait bilgiler 2 dosyada; 2021 yılına ait 1761 makaleye ait bilgiler ise 4 dosyada kaydedilmiştir. Sonrasında bu dosyalarda kayıtlı bilgiler VOSviewer programına aktarılarak analiz edilmiştir.

Veri analizi

Bibliyometrik analiz çalışmalarında mesafe tabanlı, grafik tabanlı ve zaman çizelgesi tabanlı yaklaşımlara dair haritalar kullanılmaktadır (Van Eck & Waltman, 2014). Bu çalışmada öğeler arasındaki ilişkiler ve ilişki gücüne ait bulgular sunulduğundan mesafe tabanlı haritalama tekniklerinin kullanıldığı bibliyometrik analizlerden faydalanılmıştır. Mesafe tabanlı haritalama için en iyi performansa sahip VOS tekniği (Van Eck vd., 2008) tercih edilmiştir. İlgili makaleler VOS tekniğinin kullanıldığı yazılımlardan biri olan VOSviewer programı ile görselleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk sonucu pandemi döneminde yüz-yüze eğitimden uzaktan eğitime dönüşümün başlaması ile Covid-19 temalı eğitim araştırmalarının odağını da uzaktan eğitim faaliyetlerinin oluşturmuş olmasıdır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise uygun eşik değeri (f=10) belirlenerek araştırma kapsamında incelenen makalelerde en çok tekrarlanan anahtar kelimelerin dokuz küme altında toplandığının belirlenmiş olmasıdır. Bu kümelerin çekirdek konusu olma potansiyeline sahip anahtar kelimeleri; Covid-19, yükseköğretim, çevrimiçi eğitim/öğretim/öğrenme ve e-öğrenmedir. Birinci kümenin öne çıkan bileşenleri öğretmen eğitimi ve algıdır. Ruh sağlığını etkileyen durumlar (ruh sağlığı, stres, kaygı, dayanıklılık, depresyon ve kriz) ikinci kümenin bileşenleri olarak ortaya çıkmıştır. Üçüncü kümenin öne çıkan bileşenleri motivasyon ve öz-yeterliktir. Değerlendirme ve sanal öğrenme dördüncü kümenin bileşenleridir. Beşinci kümenin bileşenleri harmanlanmış öğrenme, özel eğitim ve ters yüz sınıf modelidir. Altıncı kümenin öne çıkan bileşeni ise okul öncesi eğitim olmuştur. Sonuçlar, 2020 ve 2021 yıllarında eğitim araştırmacılarının en çok odaklandıkları konuların benzerlik gösterdiği, yıllar içerisinde çekirdek konuların çeşitlendiği ve çekirdek konuları oluşturan bileşenlerin sayısında da artışların olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Bibliyometrik analiz, Covid-19, Metin madenciliği, VOSviewer

Kaynakça

Artsın, M. (2020). Bir metin madenciliği uygulaması: VOSviewer. *Eskişehir Technical University Journal of Science and Technology B-Theoretical Sciences. 8*(2), 344-354.

Bubb, S. & Jones, M.A. (2020). Learning from the Covid-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools, 23*(3), 209-222.

Harris, A. (2020). Covid-19- school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3-4), 321-326.

Kobayashi, V.B., Mol, S.T., Berkers, H.A., Kismihok, G. & Den Hartog, D.N. (2018). Text mining in organizational research. *Organizational Research Methods, 21,* 733-765.

Salloum, S.A., AlHamad, A.Q., Al-Emran, M., Shaalan, K. (2018). *A survey of Arabic text mining.* In: Shaalan, K., Hassanien, A. & Tolba, F. (Eds). Intelligent natural language processing: Trends and applications. Studies in Computational Intelligence. Springer, Cham, p.417-431.

Van Eck, N.J & Waltman, L. (2014). *Visualizing bibliometric networks.* In Measuring scholarly impact. Ding, Y., Rousseau, R. & Wolfram, D. (Eds). Springer, Cham. pp. 285-320.

Van Eck, N.J., Waltman, L., Dekker, R. & Van den Berg, J. (2008). *An experimental comparison of bibliometric mapping techniques.* In 10th international conference on science and technology indicators, Vienna.

Dijital Öğrenme Materyali Geliştirme Özyeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ezgi Türk Ege Üniversitesi

Alev Ateş Çobanoğlu Ege Üniversitesi

Tarık Kışla Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmelerle yaşanan dijital dönüşüm öğrenme-öğretme süreçlerini dönüştürmektedir. Dijital dönüşüm, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinde teknoloji entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır (Kocaman Karoğlu, Bal ve Çimşir, 2020). Dijital dönüşümle birlikte öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan materyallerde de değişim ve çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak onların etkin katılımlarını sağlayarak sürece dahil edilmesinde öğretim materyallerinin büyük bir önemi vardır (Akay, 2019). Materyallerin yazılı ve basılı materyallerden ziyade birçok duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Dijital öğretim materyalleri ile öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap ederek onların aktifleştirilecek öğrenme ortamları sağlanabilir. Dijital öğretim materyalleri; çoklu ortam materyalleri, simülasyonlar, animasyonlar gibi öğretme etkinlikleri olarak kullanılabilecek materyal çeşitleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk ve Gökdaş, 2020). Aynı zamanda dijital materyaller ile ders öğelerinin yeniden kullanılması, herkes tarafından ulaşılabilmesi açısından çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bu açıdan, özellikle pandemi sonrası uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla nitelikli dijital materyallerin geliştirilmesi ve kullanımının önemi daha da artmıştır. Dijital öğrenme materyallerinin öğrencilerin bilgileri yapılandırmasına yardımcı olarak durağan materyallere göre dikkati toplama ve yönetme konusunda daha etkili olmaktadır (Kandemir Coşkun ve Alper, 2019).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji entegrasyonun en önemli boyutlarından birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir yere sahip olması ve öğretim süreçlerinde teknolojiyi bütünleştirerek çağın ihtiyaçlarına karşılayabilen öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli bir konuma sahiptirler. Öğretmenlerin teknoloji konusunda gerekli olan bilgi ve becerilerin yanı sıra öğretim süreçlerinin etkililiğini arttırmak için dijital materyal geliştirme konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir (Bakaç ve Özen, 2015). Öğretmenlerin etkili sınıf ortamlarını oluşturabilmeleri için dijital öğretim materyalleri üretmelerinde kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Gökbulut, Keserci ve Akyüz (2021), yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıflarına teknolojiyi entegre etmelerinde sorunlar yaşadıkları ve dijital materyallerin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dijital materyal konusunda yetersiz kalması kendi dijital materyallerini geliştirememesine neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendi materyallerini geliştiremeyişinin gerekçeleri olarak Bozpolat ve Arslan (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin materyalleri kullanamamaları, önyargıları ve özgüven eksiklikleri belirtilmiştir. Bu açıdan da öğretmenlerin sınıflarında dijital öğretim teknolojilerini geliştirip kullanabilmelerinde özyeterlilik düzeylerinin büyük etkisi bulunmaktadır. Bakaç ve Özen (2015), yapmış oldukları materyal tasarımı özyeterlilik inancı ölçeğinde öğretmenlerin verimli ders süreçlerinin yaşanması için materyallerin öneminden bahsederek öğretmenlerin bu bilgi ve becerilere sahip olma düzeylerini belirlemenin bir yolunun özyeterlilik düzeylerini belirlemek olduğunu dile getirmişlerdir. Özyeterlilik, kişinin bir işi yapabilmesi için sahip olduğu inanç olarak tanımlanmıştır (Ocak ve Karakuş, 2018). Bu kapsamda özellikle hizmet öncesinde öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme konusunda yeterliklerini belirlemek ve bu yeterlikleri geliştirmek önem kazanmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmanın ilk adımı olarak öğretmen adaylarının özyeterliliklerini belirlemek ve buna yönelik geçerli ve güvenilir bir "Dijital Öğrenme Materyali Geliştirme Özyeterlilik Ölçeği" (DÖMGÖÖ) geliştirmek amaçlanmaktadır. Araştırma problemleri ise şu şekildedir:

1- Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, DÖMGÖÖ istatistiksel olarak geçerli bir ölçek midir?

2- İç tutarlılık testi sonuçlarına göre, DÖMGÖÖ istatistiksel olarak güvenilir bir ölçek midir?

3- Öğretmen adaylarının dijital öğrenme materyali geliştirme özyeterlilik algıları bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, dijital materyal geliştirme konusunda öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreçlerinde dijital öğrenme materyalleri geliştirmelerine yönelik özyeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan ölçek geliştirme çalışması kapsamında

veriler bir devlet üniversitesinin tüm eğitim fakültesi öğrencilerinden elde edilmiştir. Ölçek çalışmasının üzerinde yürütüldüğü gruba ilişkin betimsel istatistikler Tablo da verilmiştir.

Çalışma grubunun özellikleri

Bölümler	Cinsiyet				Öğrenci Sayısı	
	Kadın		Erkek			
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul Öncesi Öğretmenliği	255	10,64	61	2,54	316	13,2
Sınıf Öğretmenliği	190	7,92	96	4	286	12
Fen Bilgisi Öğretmenliği	166	6,92	45	1,87	211	8,8
BÖTE	55	2,3	178	7,4	233	9,7
Özel Eğitim Öğretmenliği	129	5,4	149	6,21	278	11,6
PDR	281	11,72	107	4,5	388	16,2
Resim – İş Öğretmenliği	64	2,7	40	1,7	104	4,34
Sosyal Bilgiler	169	7,05	138	5,75	307	12,8
Türkçe Öğretmenliği	142	5,92	127	5,3	269	11,2
BÖTE (Kapanmış program)	1	0,04	2	0,08	3	0,12
Okul Öncesi Öğretmenliği (Kapanmış program)	1	0,04	-		1	0,04
Toplam	1453	60,65	943	39,35	2396	100

Ölçeğin hazırlanabilmesi için öncelikle dijital materyal hazırlanması hakkında araştırma yapılmıştır. Dijital öğrenme materyal geliştirme ve özyeterlilik ile ilgili kaynaklar tarandıktan sonra ölçek geliştirme basamaklarına geçilmiştir. İlk olarak konu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak dijital öğrenme materyal geliştirme özyeterlilik ile ilgili aday maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan alan yazın taraması ve öğrencilerden elde edilen verilen incelenmesi sonucunda 50 maddelik bir aday ölçek hazırlanmıştır. Elde edilen aday ölçeğin geçerliğinin sağlanması amacı ile yedi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü, dört Eğitim Programları, Öğretim bölümü biri Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümü ve biri de Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme bölümünden olmak üzere 13 uzmandan görüş alınmıştır. Aday maddeler bir form haline getirilerek uzmanların "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmeli" şeklinde 3'lü derecelendirme ile görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından uygun olmayan maddeler çıkartılarak 35 maddelik bir aday ölçek elde edilmiştir. Ardından elde edilen 35 maddelik ölçek öğrencilerin görüşlerinden yararlanabilmek için gönüllük esasına dayanarak BÖTE bölümü yüksek lisans programında öğrenim gören sekiz öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Sekiz öğrencinin görüşü alındıktan sonra ölçek maddesi 32 olarak belirlenmiştir.

Uzman ve öğrenci görüşünden sonra elde edilen 32 maddelik aday ölçek, araştırma hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir metin ile gönüllülük esasına bağlı olarak çevrimiçi ve yüzyüze olarak toplanmıştır. Aday ölçeği toplam 288 öğrenci doldurmuştur. Doldurulan ölçek incelenmiş ve eksik bilgilerin bulunduğu veriler çıkartılarak 276 adet ölçek verisi üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen veriler ile ölçeğin yapı geçerliğini ve maddelerin faktör yüklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity hesaplanmıştır. Ölçeğin hesaplanan KMO değeri .96 olarak hesaplanmış ve Bartlett Sphericity değeri ($x2 = 6017,362$; $df=325$; $p =.000$) olduğundan değişkenler arasında ilişki olduğu kabul edilmiştir. Faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO değerinin .60' dan yüksek olması gerekmektedir (George ve Mallery, 2001). AFA sonucunda, öz değeri 1'den büyük, 4 faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerin açıkladığı varyans %

61'dir. Fakat 6 adet madde (m8, m20, m21, m22, m23, m24) binişik olarak tespit edilmiş ve maddeler formdan çıkarılmıştır. Maddeler yeniden numaralandırılarak analizler 26 madde ile tekrarlanmıştır. Tekrar edilen AFA sonucunda tüm maddelerin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktörün yükleri .610 ve .788 arasında değişmektedir. Belirlenen tek faktörlü yapının toplam varyansın %52 'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktörü yordama durumunu incelemek üzere DFA yapılabilmesi için tekrar veri toplama süreci uygulanmaya başlanmıştır. Veri toplama süreci devam etmektedir.

Ölçek sayesinde eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan programlar için ihtiyaca yönelik yeni öğrenme hedefleri ve dersler önerilebilecektir. Öğretmenlerin bu konuda eksiklikleri belirlenerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne mesleki gelişim programları önerileri sunulabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öğrenme materyali, ölçek geliştirme, özyeterlilik, dijital öğrenme materyali geliştirme özyeterliliği

Kaynakça

Akay, C. (2019). Öğretim Materyalleri. T. Yanpar Yelken (Ed.), Öğretim Teknolojileri, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakaç, E. ve Özen, R. (2015). Materyal tasarımı öz-yeterlik inancı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. International Journal of Human Sciences, 12(2), 461-476.

Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(3), 60-84.

George, D. ve Mallery, P. (2011). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gökbulut, B., Keserci, G. ve Akyüz, A. (2021). Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Akademisyen ve Öğretmenlerin Dijital Materyal Tasarım Yeterlikleri. Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 4 (1), 11-24.

Karademir Coşkun, T. ve Alper, A. (2019). Dijital öğrenme materyalinin özel eğitimde kullanımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(1), 119-142. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.423349

Kocaman Karoğlu, A., Bal, K. ve Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye'de Eğitimde Dijital Dönüşüm. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3 (3), 147-158.

Ocak, G. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-Yazarlık Öz-Yeterliliği Ölçek Geliştirme Çalışması. Kastamonu Education Journal. 26(5), 1427-1436.

Öztürk, E. ve Gökdaş, İ. (2020). Öğrenme-Öğretme Ortamlarına Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde İlkokul Düzeyinde Dijital Materyallerin Kullanım Durumlarının İncelenmesi. Journal of Instructional Technologies and Teacher Education ,9(1), 65-80.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişiminde Teknoloji Mentörlük Modelinin Uygulanması

Yasemin Çevik

Böte Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojideki gelişmelerle beraber bilgi üretimi ve bilgiye erişimin daha önce hiç olmadığı kadar arttığı bir zamanda yaşıyoruz. Bilgi ve teknolojideki bu hızlı değişimler yükseköğretim ekosisteminin önemli bir bileşeni olan öğrenme-öğretme süreçlerinde ve dolayısıyla program amaçlarında ciddi dönüşümleri tetiklemektedir. Bu doğrultuda, öğrenen merkezli ve yenilikçi eğitim modellerinin kurgulanması, farklı teknolojik araç ve kaynakların sınıf süreçlerinde etkili kullanımına yönelik planlamaların yapılması önemli görünmektedir. Bu aşamada pedagojik süreçlerle ilgili birincil karar vericiler olan öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımı konusunda yetkinleşmeleri gerekmektedir.

Ancak, birçok çalışmada öğretim elemanlarının teknolojinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı için gerekli bilgi, beceri ve özgüvene sahip olmadığı belirlenmiştir (El Fadil, 2015; Ferdig ve Kennedy, 2014; Somera, 2018). Benzer biçimde Nicol vd. (2018), öğretim elemanlarının aktif öğrenme süreçlerini desteklemek üzere teknolojiyi kullanırken önemli sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır. İyi planlanmış ve niteliği yüksek mesleki gelişim programları, öğretim elemanlarının yeni teknolojileri ve pedagojileri öğrenip benimsemelerine ve değişim sürecini daha sağlıklı yaşamalarına destek olabilir (Adnan, 2017; Baran ve Correia, 2014; Meyer ve Murrell, 2014).

Araştırmalar, öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına hızlıca cevap verecek, gerektiğinde çalışma takvimlerine uygun ek eğitimler içeren, öğrenme stillerine uygun, erişilebilir destek imkanları sunan mesleki gelişim programlarını tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Feist, 2003; Stein, Shephard ve Harris, 2011). Teknoloji mentörlüğü, öğretim elemanlarının bireysel ihtiyaçları doğrultusunda teknolojik bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim fırsatı olarak değerlendirilebilir. Mentörlüğün, öğretim elemanlarının derslerinde teknoloji kullanmaya yönelik algı ve niyetlerini olumlu etkilediğini ortaya koyan araştırmalar vardır (Hampel & Stickler, 2005; Kopcha, 2012; Thompson, Chuang, & Sahin, 2007).

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme Merkezi tarafından öğretim elemanlarının teknolojik becerilerini geliştirmek ve derslerinde teknolojiyi etkili kullanmalarını desteklemek üzere yürütülen Teknoloji Mentörlük Programını (TeMeP) kuramsal temelleriyle açıklamak ve programa ilişkin öğretim elemanı görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeve Collins, Brown ve Newman (1989) tarafından geliştirilen bilişsel çıraklık modelidir.

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Katılımcılar, üniversitenin farklı bölümlerinde görev yapan 13 öğretim elemanından oluşmaktadır. Veriler, süreç sonunda uygulanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte teknoloji mentörlük sürecinin bilişsel çıraklık modelindeki Modelleme-Destekleme ve Artikülasyon döngülerini kapsadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanları süreci, bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenen, işbirliği içinde gerçekleşen ve verimli bir süreç olarak tanımlamışlardır. Öğretim elemanlarının süreçte karşılaştıkları sorunlar ve bunları nasıl çözdüklerine yönelik soruya verdikleri yanıtlara göre, 7 öğretim elemanı süreçte hiçbir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan problemler ise öğrendiklerini hatırlayamama ve işlerinin yoğunluğu nedeniyle görüşme zamanını erteleme şeklinde ifade edilmiştir. Unutulan kısımlar için mentörlerin kaynak paylaştığı ve zaman sorunu için planlanan günler dışında ortak bir zaman ayarlandığı dile getirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu sürece dair herhangi bir sınırlılık ifade etmemiştir.

Anahtar Kelimeler: mesleki gelişim, teknoloji mentörlüğü, mesleki gelişim, yükseköğretim

Kaynakça

Adnan, M. (2017). Professional development in the transition to online teaching: The voice of entrant online instructors. *ReCALL, 30*(1), 88-111.

Baran, E. & Correia, A. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends, 58*(5), 95–101.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

El Fadil, B. (2015). High school technology design process – goals and challenges, *International Journal of Arts & Sciences, 8*(6), 109-116.

Feist, L. (2003). Removing barriers to professional development. *THE Journal, 30*(11).

Ferdig, R. & Kennedy, K. (2014). Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning, Library of Congress, ETC Press, Pittsburgh, PA.

Hampel, R., & Stickler, U. (2005) New skills for new classrooms: Training tutors to teach language online, *Computer Assisted Language Learning, 18*(4), 311–326. https://doi.org/10.1080/09588220500335455

Meyer, K. A., & Murrell, V. S. (2014). A national study of training content and activities for faculty development for online teaching. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 18*(1), 3-18.

Nicol, A.A., Owens, S.M., Le Coze, S.S.L., MacIntyre, A. & Eastwood, C. (2018). Comparison of high-technology active learning and low-technology active learning classrooms, *Active Learning in Higher Education, 19*(3), 253-265.

Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Comput. Educ*. 59, 1109–1112. doi: 10.1016/j.compedu.2012.05.014

Somera, S.L. (2018). Educator experiences transitioning to blended learning environment in K-6 public schools, Order No. 10746266, No. 2019657254, ProQuest Dissertations & Theses Global, Ann Arbor, MI.

Stein, S. J., Shephard, K. & Harris, I. (2011). Conceptions of e-learning and professional development for e-learning held by tertiary educators in New Zealand. *British Journal of Educational Technology, 42*, 145–165.

Thompson, W. F., Chuang, H. & Sahin, I. (2007). Faculty mentoring: The power of students in developing expertise. Charlotte, NC: IAP.

Türkiye'de Eğitimde Veri Madenciliği ve Makine Öğrenmesi Üzerine Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi

Aykut Bulut

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin hayatımıza girmesiyle her sektöründen elde edilen verilerin artması hem bir karmaşıklığa sebep olmuş hem de bu verilerin işlenme ihtiyacını doğurmuştur. Üstelik internet ve buna bağlı teknolojilerin daha fazla yaygınlaşmasıyla teknoloji de yaşam şartları, çevre şartları gibi değişmiştir. İnsanların mobil olduğu, kullanılan cihazların da mobil ve akıllı olduğu bir Dünya haline gelmiştir. Bu ise yeni verilerin ortaya çıkmasına ve var olanlarla birlikte daha büyük boyutlara ulaşmasını sağlamaktadır. Bu durumda veri madenciliğinin öneminin artmasına ve daha popüler olmasına sebep olmaktadır. Eğitimden finansa, sağlıktan savunma sektörlerine kadar birçok sorunu, problemi çözmek için veri madenciliği kullanılmaktadır (Mendes, de Voznika, Freitas, ve Nievola, 2001). Mesela Twitter, Facebook ve LinkedIn, kullanıcılarının sosyal ilişkileri verilerini analiz ederek tercihlerine ilişkin öngörüler yapmaktadır ve bunları isterlerse kullanıcılara sunmaktadır. Amazon, Netflix gibi şirketlerde müşterinin etkileşimleri inceleyerek ürün önerileri veya öncelikli tercihlerini müşterilerini sunmaktadır. Veri analizi sayesinde MasterCard farklı ülkelerdeki kart kullanıcılarının yaptığı alışverişleri analiz ederek farklı tüketicilerin alışveriş alışkanlarını ortaya çıkarmıştır (Mayer-Schonberger ve Cukier, 2013). Bütün bu sektörlerin yanı sıra teknolojinin eğitim sektöründe yer almasından sonra özellikle öğrenci başarını artırabilmek için hem öğretmen hem de öğrenci performansları takip edilmeye başlanmış ve elde edilen veriler eğitimsel veri madenciliği kavramıyla ortaya konmuştur. Bu sayede eğitim sistemlerinin etkisini ve kalitesini arttırmak hedeflenmiştir (Peña-Ayala, 2014).

1956 yılında ortaya çıkan (Russell, ve Norvig, 2016) ama asıl önemini teknoloji ilerledikçe gösteren yapay zekâ kavramını araştırmacılar çeşitli şekillerde tanımlamışlardır; "insan gibi düşünen, insan gibi davranan, akılcı (rasyonel) düşünen ve akılcı davranan" (Balaban ve Kartal, 2015, s.16), "zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği" (McCarthy, 2019), "insan zekasının, sinir sistemi, gen yapısı gibi fizyolojik ve nörolojik yapısının ve doğal olayların modellenerek makinelere (bilgisayar ve yazılımlara) aktarılmasıdır" (Atalay ve Çelik, 2017). Bu ve bunun gibi birçok tanımlamada yapay zekada bilgisayarların ve makinelerin insanları taklit edip karar veren yazılımlara ve algoritmalara sahip olduğunu vurgulamışlardır. Yapay zekâ teknolojilerinde uzman sistemler, yapay sinir ağları, genetik algoritmalar, makine öğrenmesi gibi birçok teknikte yer almaktadır. Bu bağlamda veri madenciliği ve makine öğrenmesi yapay zekanın son evrelerinden birisidir (Atalay ve Çelik, 2017).

Makine öğrenmesi ile bir problem üzerinden o probleme ait veriler bilgisayar algoritmaları ile modellenir. Çünkü amaç bilgisayarlara bütün adımları vermek, belirli bir yolu takip ettirmek yerine, çözüm bulan algoritmaların geliştirilmesini sağlamaktır. Bunu yaparken de bilgisayarlar daha önceden tanımlanan veya öğretilen içerikleri kullanır (Gürsakal, 2017). Örneğin geçmişteki verileri veya anlık olarak elde edilen verileri kullanan bir makinenin gelecekteki piyasayı analiz etmesine bir makine öğrenmesi denilebilir. Veri madenciliğinde de büyük ölçekli veriler arasından faydalı bilgiye ulaşmaya çalışılmaktadır (Türel ve Baz, 2016). Bu faydalı ve değerli bilgiyi çıkarırken de makine öğrenme, istatistik ve veri tabanları alanlarındaki teknikleri birleştirilir (Ching ve Michael, 2002) Dolayısıyla veri madenciliği ve makine öğrenmesinin eğitimde kullanılması da eğitimde yeni eğilimler olarak karşımıza çıkmakta ve yapay zekayı eğitimde kullanmaya başladığımızı göstermektedir. Bu durum eğitimde veri madenciliği ve makine öğrenmesiyle ilgili hangi durumda olduğumuzu, yapılan çalışmaların neler olduğunu, ve nasıl ilerlenmesi gerektiğini ortaya çıkarma ihtiyacı doğurmuştur.

Bütün bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı Türkiye'de eğitim alanında yapılmış olan veri madenciliği ve makine öğrenmesi ile ilgili araştırmaların incelenmesidir. Araştırmada genel bir çerçeve çizilerek bu alandaki araştırmacılara yol göstermesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada belirlenen araştırma problemine ilişkin sistematik bir araştırma yapılacak ve doküman incelemesinden yararlanılacaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesinde yazılı olan belgelerin içeriği titizlikle ve sistematik olarak analiz edilir (Wach & Ward, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2006) doküman incelemesini, araştırma problemi ile ilgili belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş olan belgelerin analizini olarak tanımlamıştır.

Toplanacak verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılacaktır. Bu süreçte ise Altheide'nin (1996) belge analiz süreci takip edilecektir. İlk olarak araştırmanın problemi ve amacına uygun olarak doküman dahil etme kriterleri belirlenmiştir. Ardından bu kriterlere uygun olarak veri toplama süreci gerçekleştirilecektir. Ayrıca temel analiz alanları belirlenmiştir. Sonrasında ise elde edilen dokümanlarda kodlama, doğrulama ve analiz etme basamakları gerçekleştirilecektir.

Dahil etme kriterleri ise şunlardır: "Veri Madenciliği" ve "Makine Öğrenmesi" ile ilgili eğitim, eğitim araştırmaları alanında Dergipark ve Google akademik veri tabanlarında yayınlanmış olan araştırmalar; Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde, eğitim alanında yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde ilgili yıl sınırlaması olmaksızın kullanılan anahtar kelimeler "Veri Madenciliği" ve "Makine Öğrenmesi" olarak belirlenmiştir. Veri toplama aşamasında elde edilecek çalışmalar ve tezlerin incelenmesinde bazı başlıklar belirlenmiştir: çalışmaların amacı / odaklanılan konular, çalışmaların varsa katılımcıları, çalışmaların yöntemleri, veri toplama araçları ve sonuçlarıdır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için yapılan tarama işlemi araştırmacı tarafından bir ay ara ile tekrar gerçekleştirilecektir. Ayrıca tarama sonucu elde edilen araştırmalardan rastgele seçilen 10 tanesinin yeniden incelenmesi ve alan uzmanı tarafından tekrar kodlanması sağlanacak ve uyum yüzdesine bakılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Veri Madenciliği" ve "Makine Öğrenmesi" üzerine yapılan araştırmalar incelenecek ve Dergipark, Google akademik ve Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleriyle tablolar ve grafikler yardımıyla sunulacaktır. İlk yapılan ön çalışmada veri madenciliği konusu ile ilgili yapılan çalışmaların daha fazla sayıda olduğu, makine öğrenmesinin ise daha az olduğu göze çarpmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmaların arttığı, bir kısmının derleme ve içerik analiz etme çalışmaları olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarının da gelecekte bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından farklı değişkenler ve yeni konu başlıkları üzerinden çalışma sayısı arttırılarak alanda var olan eksiklik üzerinden yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Veri madenciliği, Makine öğrenmesi, Literatür taraması, Doküman analizi

Kaynakça

Altheide, D. L. (1996). *Qualitative media analysis*. Newbury Park, CA: Sage

Atalay, M. & Çelik, E. (2017). Büyük veri analizinde yapay zekâ ve makine öğrenmesi uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(22), 155-172.

Balaban, M. E. & Kartal, E. (2015). *Veri madenciliği ve makine öğrenmesi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

Ching, W. K., & Michael, K. P. (2002). *Advances in data mining and modeling, world scientific*, Hong Kong.

Gürsakal, N. (2014). *Büyük veri*. Bursa: Dora Basım Yayın.

Mayer-Schonberger, V. & Cukier, K. (2013). *Big data: a revolution that will transform how we live, work and think.* Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Harcourt.

McCarthy J. (2019). What is artificial intelligence? Computer Science Department, Stanford University. http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf 15 Mart 2022 tarihinde erişildi.

Mendes, R. R. F., de Voznika, F. B., Freitas, A. A., & Nievola, J. C. (2001) Discovering fuzzy classification rules with genetic programming and co-evolution. *Lecture Notes in Computer Science - Principles of Data Mining and Knowledge Discovery, 2168,* 314-325.

Peña-Ayala, A. (2014). Educational data mining: A survey and a data mining-based analysis of recent works. *Expert Systems with Applications*, *41*(4), 1432-1462.

Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach*. Malaysia; Pearson Education Limited.

Türel, Y. K., & Baz, E. (2016). Eğitsel Veri Madenciliği Üzerine Bir Araştırma. 4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Konferansı Bildirileri, 6-8 Ekim, Fırat Üniversitesi, Elazığ, ss.54-64.

Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis.* Retrived from https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Medya ve Hemşirelik Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançları ile Eleştirel Düşünme Motivasyonları ve Eğilimleri Üzerine Etkisi

Burçin Işık — Gaziantep İslam Bilim ve Tek. Ü.
Burcu Çakı — Gaziantep İslam Bilim ve Tek..
Sebahat Kuşlu — Gaziantep İslam Bilim ve Tek. Ü.
Zeynep Güngörmüş — Gaziantep İslam Bilim ve Tek. Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşme, ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim ve değişimler, ülkelerin, toplumların, kurumların ve bireylerin geleceği üzerinde çok büyük bir etki oluşturmaktadır. Bu değişme ve gelişmeler, bireylerden beklenen özellikleri ve becerileri de etkilemekte, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi etkili kullanma ve sunma, eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme gibi becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu değişimlerin en dikkat çekici etkisi sosyal ve kültürel yaşamla birlikte eğitim sürecinde yaşanmakta ve sosyal medya, bu değişimin en büyük itici güçlerinden birini oluşturmaktadır. Sosyal medya, işlevsel açıdan yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, yanı sıra Facebook, Twitter, Instagram ve YouTube'un çok fazla öne çıkmasıyla birlikte, dünya çapında özellikle genç üniversite öğrencileri arasında çok önemli bir bilgi merkezi ve eğitim aracı olarak da ele alınmaktadır. Sosyal medya, sürekli güncellenebilmesi, çoklu kullanıma açık olması, hızlı, pratik ve ucuz olması, metin, resim, ses ve video kullanarak eş zamanlı bilgi paylaşımına olanak tanıması, etki alanı oluşturması ve eğitim süreçlerine kolaylıkla entegre edilebilmesi gibi olanakları sayesinde bilginin, açık ve işbirlikçi bir şekilde yaratılması ve paylaşılmasında yeni bir kültür yaratarak, bu özellikleri nedeniyle son yıllarda eğitim/hemşirelik eğitimi sürecinde de çok tercih edilen ortamlardan biri olarak kendini göstermektedir.

Sosyal ağlar, birçok üniversite öğrencisi için temel bilgi kaynağı olarak görülmesine ve yararlı bilgiye ulaşmada kolaylık sağlamasına rağmen, aynı zamanda bilgi kirliliğinin yaygın olduğu, bağımlılığa ve zaman kaybına neden olan uygulamaları da barındıran bir platformdur. Bu bağlamda, sosyal medya kullanımına ilişkin en önemli belirsizlik ve sorun, paylaşılan bilgi ve bilgi kaynaklarının güvenilirliği ile ilgilidir. Bu nedenle, sosyal medyayı kullanan öğrenciler, eleştirel bir yaklaşıma sahip olmalı ve sosyal medya ortamlarındaki herhangi bir bilgiye, kişisel inançlarının ötesinde/dışında akılcı bir mercekle bakmalıdırlar. Bu bağlamda, bilgiye eleştirel bakış açısıyla bakmayı sağlayan, bilginin kaynağının ve bilginin yapısına ilişkin algıların sorgulanmasını içeren epistemolojik inançların, sosyal medyada erişilen bilgilerin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir. Epistemolojik inançlar, bireyin, bilginin ve öğrenmenin ne olduğuna ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öznel inançlarıdır ve özellikle eğitim süreçlerinde, bireyin bilgiyi edinmesi ve yapılandırması üzerinde çok etkilidir. Öğrencilerin, bilgiye ilişkin inançları onların akademik performanslarını, başarılarını ve bilgi edinmelerini etkilemekle kalmayıp, karar verme, eleştirel düşünme, sorun çözme gibi diğer öğrenme çıktılarıyla da son derece ilişkilidir. Bir başka ifadeyle, epistemolojik inanca sahip bir birey, bilgiye nasıl ulaşacağını, bilgiyi nasıl ve hangi yollarla öğrenmesi gerektiğini, öğrenirken hangi strateji ve yöntemleri kullanması gerektiğini bilir, öğrendiği bilgilerin doğruluğunu araştırarak bilginin değişebilir olduğunu kabul eder denilebilir. Çevrimiçi ortamlardaki bilginin miktarı ve çeşitliliği dikkate alındığında; erişilen bilginin değerini, doğruluğunu, güvenilirliğini ve güncelliğini belirlemek için bireylerin çevrimiçi ortamlarda buldukları bilgileri eleştirel bir yaklaşımla ele almaları çok önemlidir. Eleştirel düşünme, bireylerin kendisi kadar diğer bireylerin de düşünce ve fikirlerini anlamasını, varolan sorunları farketmesini, doğru olarak öne sürülen bilgiler için kanıt bulmayı ve kanıtların doğruluğuna ilişkin bilgi edinmeyi içeren araştırmacı bir tutumu önceleyen bilgi, beceri ve tutumların bileşimi olup, sistematik bir düşünme süreci olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme becerisi, bireyin düşünsel bir çaba sonucunda, kolaylıkla eleştirel düşünebilmesi olarak tanımlanırken; eğilim ise, eleştirel düşünebilmek için sahip olunan istek şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda, bilgiye ulaşılmasında ve kavratılmasında da kolaylık sağlayan bir beceri olarak kabul edilen eleştirel düşünme, eğitimin dolayısıyla hemşirelik eğitiminin istenilen öncelikli kazanımlarından biri olarak ele alınmaktadır. Literatür incelendiğinde, sosyal medyaya özgü epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünme motivasyonu ve eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışma, "Sosyal Medya ve Hemşirelik" dersinin, hemşirelik öğrencilerinin sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme motivasyonu ve eğilimleri üzerine etkisini belirlemek ve sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmek amacıyla planlandı.

Yöntem

Araştırmanın Tipi: Çalışma, kohort tipi araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirildi.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı: Araştırma, 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören hemşirelik bölümü 1. sınıf öğrencileri ile yürütüldü.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi: Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 93 hemşirelik bölümü 1. sınıf öğrencileri oluşturdu.

Verilerin Toplanması: Araştırmanın verileri, 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde "Sosyal Medya ve Hemşirelik" dersi kapsamında, online anket formu aracılığıyla dönem başı, dönem içi dört hafta arayla ve dönem sonu olmak üzere aynı ölçüm araçlarıyla dört defada toplandı.

Sosyal Medya ve Hemşirelik Dersi: "Sosyal Medya ve Hemşirelik" dersi, 1. sınıfın bahar döneminde yer alan haftada 2 saat teorik olarak yürütülen seçmeli bir derstir. Bu dersin içeriğini, Sosyal Medya İletişimi, Sosyal Medyanın Gelişimi ve Özellikleri, Sosyal Medya Okuryazarlığı, Kuşaklara Göre Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Medya Araçları/Ağları, Uygulama Alanları ve Hemşireliğe İlişkin Uygulama Örnekleri, Sosyal Medyanın Bireysel, Toplumsal, Kültürel ve Psikolojik Etkileri, Sosyal Medya ve Hemşirelik/Hemşirelik Eğitimine Yansımaları, Sosyal Medya ve Etik/Yasal Boyutları vb. konular ile her bir konuya ilişkin eleştirel düşünme egzersizleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Veriler, Bilgi Formu, Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği-EDMÖ, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği-CEDEÖ ve Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği-SMÖEİÖ kullanılarak toplandı.

Araştırmanın Etik Yönü: Araştırma, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (Karar No:2021/5) ve çalışmanın yapılacağı Fakültenin Dekanlığı'ndan ve dersin sorumlu öğretim üyesinden gerekli izinler alınarak, araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğrencilerle gerçekleştirildi.

Verilerin analizi: Veriler SPSS 21.0 paket programı kullanılarak analiz edildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, %50.3'ünün 0-3 yıldır sosyal medyayı kullandığı, % 66.7'sinin günde 4 saatten az sosyal medyayı kullandığı, %83.6'sının iletişim kurmak, %78.7'sinin gündemi takip etmek, %69.9'unun ise boş vakitleri değerlendirmek, %60.1'inin eğitim amacıyla sosyal medyayı kullandığı belirlendi. Ayrıca öğrencilerin, sosyal medyaya özgü epistemolojik inançlarının ve eleştirel düşünme motivasyonlarının yüksek olduğu, eleştirel düşünme eğilimlerinin ise düşük olduğu saptandı. Öğrencilerin, cinsiyeti ile CEDEÖ 1 arasında; ailesinin gelir düzeyi ile SMÖEİÖ 3 arasında; babalarının öğrenim durumu ile EDMÖ 4 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlendi ($p<0.05$).

Araştırma sonucunda, 1. ve 4. ölçümler arasındaki ilişkiye bakıldığında, eleştirel düşünme motivasyonu, eleştirel düşünme eğilimi ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançlar arasında pozitif yönde, farklı düzeylerde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptandı ($p<0.05$).

Sonuç olarak bireylerin, bilgiye ulaşmada, ulaşılan bilginin doğruluğunu araştırmada, bilgiyi etkili kullanmada ve sunmada, eleştirel düşünme becerisinin çok önemli olduğu dolayısıyla, düşünme becerilerinin, çağdaş eğitim programlarının istendik hedefleri arasında yer alması ve öğrenme-öğretme sürecinde temel konumda bulunması gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik öğrencisi, sosyal medya, hemşirelik, epistemolojik inanç, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, motivasyon

Kaynakça

Aras, E., Peker, A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçlarını Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (25), 657-673.

Aşkar, P. ve Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanteri ' nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. Eğitim ve Bilim, 38(168), 167-181

Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching & learning: Facebook use at the University of Cape Town. Communication: South African Journal for Communication Theory and Research, 35(2), 185-200.

Chaffee, J. (1994). Teaching for critical thinking. Educational Vision, 2(1), 24-25.

Chiu, Y. L., Tsai, C. C., & Liang, J. C. (2015). Testing measurement invariance and latent mean differences across gender groups in college students' Internet-specific epistemic beliefs. Australasian Journal of Educational Technology, 31(4), 486–499.

Çalışkan, M., Mencik, Y. (2015). Değişen Dünyanın Yeni Yüzü: Sosyal Medya, Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, (50), 254-277.

Çelik, İ. (2020). Social Media-Specific Epistemological Beliefs: A Scale Development Study. Journal of Educational Computing Research, 58(2), 478-501.

Debowski, S. (2001). Wrong Way: Go back! An Exploration of Novice Search Behaviours While Conducting an Information Search. The Electronic Library, 19 (6), 371-382.

Dönmez, B., Kaya, F. (2016). Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13-2(25), 159-173.

Erişti, B. (2010). Eğitimde Dönüşümler. İçinde: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler (Eds). F. Odabaşı, Nobel yayıncılık, Ankara.

Güçdemir, Y. (2017). Sosyal Medya. Derin yayınları, 1. Baskı, İstanbul

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı, XV. Türkiye'de internet konferansında sunulan bildiri. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul. http://orcun.madran.net/yayinlar/sosyal_aglarin_egiti m_amacli_kullanimi.pdf. Retrieved 08.09.12

Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for teaching and learning. Journal of Educational Psychology Review, 13 (4), 353–383.

İçirgin, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Motivasyonları, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya/Türkiye.

Kammerer, Y., Bråten, I., Gerjets, P. & Strømsø, H. I. (2013). The Role of Internet-Specific Epistemic Beliefs in Laypersons' Source Evaluations and Decisions during Web Search on a Medical Issue. Computers in Human Behavior, 29 (3), 1193-1203.

Kaya, H. (2015). Eleştirel Düşünme ve Soru Sorma. Florence Nightingale Journal of Nursing, 14 (56) , 71-78. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/fnjn/issue/9032/112611.

Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara/Türkiye.

Maghferat, P. and Stock, W. G. (2010). Gender-Specific Information Search Behavior. Webology 7(2). Article 80. Retrieved 18.02.2019 from http://www.webology.org/2010/v7n2/a80.html

O'Connor S, Jolliffe S, Stanmore E, Renwick L, Booth R. Social media in nursing and midwifery education: A mixed study systematic review. J Adv Nurs. 2018 Oct;74(10):2273-2289. doi: 10.1111/jan.13799. Epub 2018 Aug 21. PMID: 30019486.

Osatuyi, B. (2013). Information sharing on social media sites. Computers in Human Behavior, 29(6), 2622–2631.

Ractham, P., & Firpo, D. (2011, January). Using social networking technology to enhance learning in higher education: A case study using Facebook. In *2011 44th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1-10). IEEE.

Tsai, M.J. (2009). Online Information Searching Strategy Inventory (OISSI): A Quick Version and a Complete Version. Computers & Education, 53 (2), 473-483. Retrieved 27.03.2019 from http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.006.

Türkiye'de Yapılmış Artırılmış Gerçeklik ve Sanal Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi

Orhan Aktaş
Bartın Üniversitesi

Belma Barak
Bartın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilgisayar ve bilgisayar tabanlı teknolojiler ticaretten sağlığa, tarımdan eğitime, askeriyeden turizme kadar hayatın her alanında kullanılmaktadır. Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojisi de bugün bilgisayar teknolojisinin kullanıldığı hemen hemen her alanda kendisine yer bulmaktadır. Sanal gerçeklik katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, bir benzetim modelidir (Bayraktar, & Kaleli, 2007, s.2). Stone (1991) sanal gerçekliği, kullanıcı ve bilgisayar arasındaki etkileşimi insan duyuları ile güçlendirmeyi amaçlayan teknoloji olarak ele almaktadır. Oppenheim'a (1993) göre ise sanal gerçeklik, sadece insan duyularıyla yetinmeyip bilgisayar ortamının içinde bulunma hissini yaratan bir teknolojidir. Bu tanımlamaların ortak noktası ise bilgisayar teknolojisinin insan duyuları ile olan etkileşimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sherman ve Craig'e (2003) göre sanal gerçekliğin dört ana unsuru vardır:

1. Sanal Dünya: Sanal gerçekliğin malzemesi olabilecek her türlü yapıya denir. Yaratıcının zihnindeki olan betimsel düşünceler yayınlanıp sanal gerçekliğe dönüşmeden önce bu evrede yer alır.

2. Dalma: Alternatif olarak yaratılan çevreye dalma hissi. Sanal gerçeklikte amaç zihinselden ziyade, fiziksel olarak dalma hissi oluşturmaktır.

3. Duyusal Geri Bildirim: Duyusal geri bildirim sanal gerçeklik sisteminin, kullanıcının eylemlerine verdiği tepkidir. Sanal gerçeklik fiziksel gerçekliği hedef alan simüle edilmiş bir deneyim sunar. Sanal gerçeklik, katılımcıların fiziksel konumlarına göre onlara duyusal geri bildirim verir.

4. Etkileşim: Sanal gerçeklik sisteminin kullanıcının hareketlerini algılaması ve aynı doğrultuda dönüt vermesidir.

Sanal gerçeklik sisteminin etkili olabilmesi için kuşkusuz bu dört ana unsurun bir arada olması gerekmektedir. Teknoloji ilerledikçe sanal gerçeklikte sunulan görüntü kalitesi daha iyi hale gelmekte ve sistem geri bildirimleri hızlanmaktadır. Ayrıca sanal gerçeklikte sunulacak olan sanal dünyanın üretilmesi gelişen program ve yazılımlar ile daha kolay yapılabilmektedir.

Artırılmış gerçeklik ise fiziki dünya üzerine kurulan sanal gerçeklik sistemidir (Sherman, & Craig, 2003). Azuma'ya (1997) göre bir sistemin artırılmış gerçeklik olarak tanımlanması için şu üç özelliğe sahip olması gerekir: sanal ve gerçek birleşimi, gerçek zamanlı olması ve 3 boyutlu içerik barındırması. Bu gereklilikleri yerine getirmek için daha çok HMD (başa takılan ekran) teknolojisi tercih edilmiş olsa da akıllı telefonların gelişimi de bir alternatif haline gelmiştir. Artırılmış gerçeklik aynı zamanda fiziki çevre ile entegre olmayı amaçlayan bir sistem olduğu için gelişimi sanal gerçekliğe kıyasla daha sonra olmuştur (Krevelen, & Poerman, 2010). Gelecekte ise vücuda entegre olabilen teknolojilerin bu alanda hizmet vermesi beklenmektedir.

Eğitim sürecinde teknoloji kullanımının olumlu etkiler yarattığı gözlemlenmektedir (Güllüpınar, vd., 2013; Lai & Bower, 2019). Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik denilince akla ilk eğlence sektöründeki kullanımlar gelse de artırılmış gerçeklik ve sanal gerçekliğin her biri eğitimde çok sayıda ve çeşitli uygulamalara sahiptir (Kesim, & Özarslan, 2012; Bower, Lee, & Delgarno, 2016; Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018). Bu uygulamaların çeşitli yaş gruplarındaki öğrenciler üzerinde hem akademik başarılarına hem de derse karşı tutumlarına olumlu etki ettiği görülmüştür (Billinghurst, Clark, & Lee, 2015; Ozdemir, Sahin, Arcagok, & Demir, 2018; Garzón, & Acevedo, 2019).

Teknoloji kullanımı ile yapılan eğitim uygulamalarının incelendiği araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Eğilimin bu yönde geliştiği düşünüldüğünde bu alanda yapılmış çalışmaların tematik olarak analiz edildiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmalar aynı konuda yapılmış birçok araştırmayı belirli temalar çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayarak araştırmacılara ışık tutar. Bu nedenlerle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Bu model, doğrudan deneyimlenemeyen, görüşme ve gözlemlerin yapılamadığı olay veya olguları incelemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu modelde, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizleri yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada amaca uygun olarak ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışma amacına uygun olarak daha önce belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışmaya dahil edildiği çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Örneklem belirleme ölçütü eğitim alanında yazılmış tezlerde sanal gerçeklik uygulaması yapılmasıdır. Bu ölçütle Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nin gelişmiş arama sekmesinden "sanal gerçeklik" ve "artırılmış gerçeklik" kodları kullanılarak aranacak alandan "tümü" seçilmiş ve tezler taranmıştır. Çıkan sonuçlardan konu filtrelemesi yapılarak eğitim alanında yapılmış tezler ayıklanmıştır. Bu şekilde 98 adet teze ulaşılmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır. Form içeriğinde araştırma alt problemlerini incelemeye dair temalar bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma Türkiye'de yapılmış artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları üzerine yazılan tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Belirlenen ölçütler dahilinde araştırmaya 98 adet tez dahil edilmiştir. Tezlerde ulaşılan bulgular tematik içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, çoğunlukla BÖTE alanında çalışıldığı, çalışmaların daha çok artırılmış gerçeklik uygulamalarına yer verildiği, çalışmalarda akademik başarı, tutum, motivasyon, beceri üzerindeki etkisine bakıldığı tespit edilmiştir. Çalışma bulguları; "İncelenen tezlerin türlerine göre dağılımları nasıldır", "İncelenen tezlerin yazıldıkları yıla göre dağılımları nasıldır", "İncelenen tezlerin çalışıldığı bilim dallarına göre dağılımları nasıldır", "İncelenen tezlerin desenlerine göre dağılımları nasıldır", "İncelenen tezlerin örneklem grupları nelerdir", "İncelenen tezlerin bağımlı değişkenleri nelerdir", "İncelenen tezlerin kullandıkları uygulama türüne göre dağılımları nasıldır", "İncelenen tezlerin kullandıkları sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarına göre dağılımları nasıldır" alt başlıklarında analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre ilgili hususlarda önerilerde bulunulmuş, kelime sınırlaması dolayısıyla eklenememiştir. Sunumda belirtilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilimleri, Sanal gerçeklik, Artırılmış gerçeklik

Kaynakça

Azuma, R. T., (1997). A survey of augmented reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.

Bayraktar, E., Kaleli, F. (2007). Sanal gerçeklik ve uygulama alanları. *Akademik Bilişim*. 1-6.

Billinghurst, M., Clark, A., & Lee, G. (2015). A survey of augmented reality. *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction, 8(2–3),* 73–272. https://doi.org/10.1561/1100000049

Bower, M., Lee, M. J., Dalgarno, B. (2016). Collaborative learning across physical and virtual worlds: Factors supporting and constraining learners in a blended reality environment. *British Journal of Educational Technology*, *48*(2), 407-430.

Garzón, J., & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review, 27,* 244-260.

Güllüpınar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A., Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından fatih projesinin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013(30),* 195-216.

Ibáñez, M. B., Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, *123*, 109-123.

Kesim, M., Ozarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia-social and behavioral sciences*, *47*, 297-302.

Lai, J. W., Bower, M. (2019). How is the use of technology in education evaluated? A systematic review. *Computers & Education, 133*, 27-42.

Oppenheim, C. (1993). Virtual reality and the virtual library, *Information Services and Use, (13),* s.215-227.

Ozdemir M., Sahin C., Arcagok S., & Demir M. K. (2018). The effect of augmented reality applications in learning process: A meta-analysis study, *Eurasian Journal of Educational Research*, *74*, 165-186, DOI: 10.14689/ejer.2018.74.9

Sherman, W. R., Craig, A. B. (2003). Understanding virtual reality. San Francisco, CA: Morgan Kauffman.

Stone, R. J. (1991). Virtual reality and cyberspace: from science fiction to science fact. *Information services & use, 11(5-6),* 283-300.

Van Krevelen, D. W. F., Poelman, R. (2010). A survey of augmented reality technologies, applications and limitations. *International journal of virtual reality, 9(2),* 1-20.

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

Eğitim ve 3-Boyutlu Yazıcı Teknolojisi İlişkisi: İçerik Analizi Çalışması

Ayşegül Aslan
Trabzon Üniversitesi

Yaren Çelik
Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyıl becerileri, günümüz insanının sosyal yaşam ve iş yaşamında etkili olarak varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan becerilerdir. Bireyler bu becerileri örgün ve yaygın eğitim ortamlarında; örgün eğitimde genellikle zorunlu eğitimin kapsadığı süre içerisinde, yaygın eğitimde ise hayat boyu öğrenme programları kapsamında oluşturulan öğrenme ortamlarında kazanabilmektedir. Özellikle bilgisayarların modern yaşamın her alanına girmesiyle birlikte bireyler 20-30 yıl öncesi ihtiyaç duydukları becerilerden çok farklı beceriler kazanmak zorunda kalmıştır (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; Uçar, 2018). Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) alanındaki hızlı gelişmeler yeni cihaz ve uygulamaların yanında bunlara erişim ve kullanımda da önemli bir kolaylık getirmiş; bu durum da gerek iş yaşamı gerekse günlük yaşam içerisinde pek çok faaliyeti teknolojiye dayalı biçimde yapılabilir şekle dönüştürmüştür. Bu dönüşüm, toplumların sağlıklı biçimde gelişebilmeleri için makinelerin yapamadığı, diğer bir ifadeyle standart olmayan bir grup becerinin yenilikçi biçimde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Akgündüz ve Ertepınar, 2015; Rotherham ve Willingham, 2010). Bilgi toplumu ya da 21. yy. becerileri olarak adlandırılan bu yetiler, özünde bireyin çevresindeki sayısız bilgi ve öğrenme kaynağı içerisinden doğru ve sağlıklı seçimler yapmasını, bunlar aracılığıyla yaşadığı dünyaya ilişkin farkındalıklar geliştirmesini ve sorun/fırsatları keşfedip bunlar üzerinden yenilikçi fikirler üretmesini hedeflemektedir. İlgili literatür incelendiğinde, 21. yy. becerilerinin geliştirilebileceği öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli, birlikte çalışma, ortak bilgi yapılandırma ve üst-düzey düşünme becerilerini destekleyen yapılandırmacı anlayışı temel alan ortamlar olarak nitelendirildiği görülmektedir. Bu ortamlardaki iki temel özellik; problem/proje temellilik ve BİT desteklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Bell, 2010; Bellanca ve Brandt, 2010; Driscoll, 2005; Jonassen, 1999; Saavedra ve Opfer, 2012; Van Laar, Van Deursen, Van Dijk ve De Haan, 2017). Bu bağlamda Web 2.0 araçları, çevrimiçi bilgi kaynakları, bloglar, sosyal ağlar, aynı zamanda da sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılmaktadır. 21. yy. becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir potansiyel oluşturan, aynı zamanda hayatımızı kolaylaştırma ve dönüştürme özelliği taşıyan teknolojilerden birisi de 3-boyutlu (3B) baskı teknolojileridir. 3-Boyutlu baskı teknolojileri otomotiv, sağlık, mimari, kuyumculuk ve eğitim gibi birçok farklı alanda kullanılabilmektedir. Eğitim alanında özellikle yeni nesil öğrenme ve öğretme araçları olarak kullanılmasının, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından çok yönlü katkılarının olduğu bilinmektedir.

Bu kapsamda yürütülen araştırmanın amacı, eğitim alanında (mühendislik, tıp, mimarlık, K-12 eğitim, vb.) 3-Boyutlu yazıcı teknolojilerinin kullanımına yönelik gerçekleştirilen yurt içi ve yurt dışı adresli çalışmaların (lisansüstü tezler ve makaleler) içerik analizi yöntemi kullanılarak sunulmasıdır.

Yöntem

Araştırmada, literatürde 3B yazıcı teknolojisinin eğitim alanında kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi amaçlandığından yöntem olarak içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi yöntemi, seçilen bir metin içerisinde tanımlanan belirli değişkenlerin temel alınarak sistematik sonuçların üretilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Stone, Dunphy & Smith, 1966). Diğer taraftan Cohen, Manion ve Morrison (2007) metinlerden kuramsal sonuçlar üretmede içerik analizinin çok önemli bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırmada da özellikle 3B yazıcı teknolojisinin eğitim alanında kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yıllara göre dağılımı, yayın türleri, örneklem türleri ve büyüklükleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri gibi değişkenlerin incelenmesi planlandığından ve aynı zamanda sonuçlarının da derinlemesine analiz edilmesi gerektiğinden içerik analizi yönteminin en uygun yöntem olduğuna karar verilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında ERIC, EBSCO, Proquest ve Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında taranan makaleler ve lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu bağlamda 2009 ile 2022 yılları arasında yayınlanan ve doğrudan eğitim alanıyla ilgili olan 12 lisansüstü teze ve 88 makaleye ulaşılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında ERIC, EBSCO, Proquest veri tabanlarında "3D Printer, 3D Technologies, 3D technology and education" şeklindeki anahtar kelimelerle arama yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, indekslenen dergilerdeki tam metin makaleler ve lisansüstü tezler ile sınırlandırılmıştır. Diğer taraftan Yök Ulusal Tez Merkezi sayfasından da "3B Yazıcı, 3B Yazıcı Teknolojisi" şeklindeki anahtar kelimeler ile arama yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Her bir araştırma sorusuna cevap olabilecek veriler bir arada gruplandırılarak eldeki verilerin frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Sayısal verilerin sunulmasında grafik ve tablolardan yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında, 3B yazıcıların eğitim amaçlı kullanımının belirlenmesinin amaçlandığı mevcut araştırma kapsamında 2009-2022 yılları arasında yayınlanmış araştırmalar incelenmiştir. 3B yazıcılara yönelik yürütülen çalışmaların son yıllarda artan bir ivme gösterdiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla sayıda çalışmanın 2020 yılında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Örneklem grubu açısından çalışmalar değerlendirildiğinde genellikle lisans öğrencilerinin araştırma grubu olarak tercih edildiği, diğer taraftan öğretmen adayları ve farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ile de uygulamaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları irdelendiğinde verilerin çoğunlukla sınıf içi değerlendirmelerle, gözlemlerle ve anketlerle toplandığı görülmüştür. Toplanan verilerin analizinde de genellikle nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu şekilde yürütülen çalışmaların yanı sıra literatür taraması olarak da 3B yazıcı teknolojisinin eğitim amaçlı kullanımına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Moda tasarımından mimarlık alanına kadar birçok alanda (sağlık, materyal bilimleri ve fizik, kimya, vb.) bu yeni teknolojinin kullanımına yönelik araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Bu bulgulara dayalı olarak, 3B baskı teknolojisinin öğretimsel yönüne odaklanmalarının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca farklı disiplinlerin bir arada, etkileşim içerisinde yer aldığı çalışmalar farklı örneklem grupları ile yürütülerek 3B yazıcıların öğretimsel etkileri ve araştırma grubunda yer alan katılımcıların genel eğilimlerinin ne yönde olduğu daha iyi ortaya konulabilecektir.

Anahtar Kelimeler: 3-Boyutlu yazıcı teknolojisi, 3-Boyutlu model, içerik analizi, 21. yüzyıl becerileri öğretimi

Kaynakça

Akgündüz, D., ve Ertepınar, H. (Ed., 2015). STEM Eğitimi Türkiye Raporu: Gününü Modası Mı Yoksa Gereksinim Mi? İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Bell, S. (2010). "Project-based Learning for the 21st Century: Skills for the Future", The Clearing House, 83 (2), 39-43.

Bellanca, J. and Brandt, R. (2010). 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. Bloomington: Solution Tree Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Driscoll, M. P. (2005). Psychology of Learning for Instruction (3rd Ed.). Boston: Pearson Education.

Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). "Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(4), 780-798.

Jonassen, D. (1999). "Designing constructivist learning environments" (pp. 215-241). Instructional-design theories and models. Ed. Charles M. Reigeluth. Manwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum.

Rotherham, A. J., and Willingham, D. T. (2010). "21st century skills: Not new, but a worthy challenge", American Educator, Spring 2010, 17-20.

Saavedra, A. R., and Opfer, V. D. (2012). "Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching", Phi Delta Kappan, 94 (2), 8-13.

Stone, P.J., Dunphy, D.C., & Smith, M.S. (1966). The general inquirer: A computer approach to content analysis. The M.I.T. Press, Massachusetts.

Uçar, S. (2018). "Girişimcilik ve STEM Eğitimi" (ss. 98-112). Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi. Editör: Akgündüz, D. Ankara: Anı Yayıncılık.

van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., and de Haan, J. (2017). "The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review Alexander", Computers in Human Behavior, 72, 577-588.

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemlerinin İncelenmesi

Murat Artsın
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Alparslan İkiel
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknoloji ve beraberindeki hızlı dijital dönüşüm günlük yaşamdan başlayarak hayatına her alanında kendine yer bulmuş ve hayatları daha dijital bir dünyaya dönüştürmeye başlamıştır. Covid-19 pandemisi ile beraber yükseköğretimde kullanılmaya başlayan ve yaygınlaşmaya devam eden Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) de bunlardan biridir. ÖYS'lerin birçok yükseköğretim kurumu tarafından tercih edilmesi ve yaygınlaşması hızlı bir şekilde devam etmektedir (Edutechnica, 2020). ÖYS'ler uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitim ortamlarında öğrenciler ile iletişimin sağlanabildiği, ders içeriklerinin paylaşılabileceği ve öğrencilerinin davranışlarının izlenebildiği yazılımlar olarak ifade edilmektedir (Artsın ve Günal, 2021). Uzaktan eğitim ortamlarının vazgeçilmez ve temel etkileşimleri olan öğrenci-içerik, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin gerçekleştirildiği alanlar olarak ÖYS'ler, bir uzaktan eğitim ekosisteminin vazgeçilmez unsurları olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde ÖYS'lerden hızlı olmaları, tutarlı olmaları ve içerik geliştirme araçlarına imkan sağlamaları beklenmektedir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Yükseköğretim sisteminde bulunan üniversitelerin kaliteli, hızlı, güvenilir ve yüksek standartlarda ÖYS'ler kullanabilmeleri için YÖKAK (2020) tarafından sunulan Yükseköğretim Kurumları Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi Değerlendirme Raporu'nda Moodle, Blackboard, Canvas, TalentLMS, Open edX, Sakai gibi ÖYS'lerin kullanıldığı ve Zoom, BigBlueButton, Adobe Connect, Google Meet gibi sanal sınıf teknolojilerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında Türkiye yükseköğretim sisteminde kullanılan ÖYS'lerin sahip olduğu özelliklerin tespit edilmesi ve ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır; Türkiye yükseköğretim sisteminde kullanılan ÖYS'lerin sahip olduğu avantajlar nelerdir? Türkiye yükseköğretim sisteminde kullanılan ÖYS'lerin sahip olduğu sınırlılıklar nelerdir?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi uygulanmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırılacak konu hakkında bilgi içeren çalışmaların analiz edilmesini kapsar. Merriam ve Tisdell (2009), doküman analizi yönteminde yazılı metinlerin yanı sıra görsellerin, elektronik ve fiziksel materyallerin de incelemelerde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Doküman analizlerinde birincil ve ikincil kaynaklar kullanılabilirken (Balcı, 2006), beraberinde kişisel ve kurumsal dokümanlardan da faydalanılabilmektedir (Corbetta, 2003). Bu araştırmada yer verilecek ÖYS'lerin belirlenmesinde Yükseköğretim Kalite Kurulunun hazırlamış olduğu 2020 Yılı Uzaktan/Karma Eğitim Faaliyetleri Kalite Güvencesi Durum Raporunda belirtilen ÖYS'ler temel alınmıştır. Söz konusu bu raporda vurgulanan ÖYS'lerin sahip olduğu sınırlı yanlar ve avantajlar tespit edilmeye amaçlanmıştır. Sınırlı yanlar ve avantajlar belirlenirken birincil ve ikincil kaynaklardan faydalanılmıştır. Birincil kaynaklar olarak ÖYS'lerin kurumsal web sayfalarında sundukları açıklamalardan faydalanılmıştır. İkincil kaynaklar olarak Türkiye bağlamında bu ÖYS'ler hakkında gerçekleştirilmiş akademik çalışmalardan faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye yükseköğretim sisteminde en çok kullanılan Moodle, Blackboard, Canvas, TalentLMS, Open edX, Sakai LMS türlerinin sahip olduğu avantajlar ve dezavantajlar gerçekleştirilen incelemeler sonucunda sunulacaktır. Çalışma LMS konusunda çalışma gerçekleştirmek isteyen ve LMS'ler hakkında bilgi sahibi olmak isteyen araştırmacılara kılavuzluk yapacağı düşünülmektedir. Öte yandan araştırma uygulayıcıların ve karar vericilerin saha üzerinde gerçekleştirecekleri süreç ve organizasyonda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Söz konusu LMS'lerin avantaj ve dezavantajlarının sunumu ve bu LMS'lerin hangi teknolojileri içerisinde barındırdığının bir özeti sunulacaktır. LMS'lerin beraberinde gerekli entegrasyonlar ile gerçekleştirilecek sanal sınıf teknolojileri hakkında da bilgilendirme sağlanarak teknolojinin kullanımı yönünde bilgilendirme sağlanacaktır. Çalışmanın uzaktan eğitim altyapı sağlayıcılarının nitelikli uzaktan eğitim ekosistemi oluşturabilmeleri için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, öğrenme yönetim sistemi, LMS

Kaynakça

Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. XI. Akademik Bilişim Kongresi, 4(5).

Artsın, M., & Günal, K. Öğrenme yönetim sistemi seçiminde kullanılacak kriterlerin belirlenmesine yönelik çok ölçütlü karar verme yöntemi önerisi. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7(2), 87-108.

Balcı, A. (2006). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Akademi.

Corbetta, P. (2003). Social research: Theory, methods and techniques. Thousand Oaks: Sage.

Edutechnica. (2020). "6th Annual LMS Data Update", Erişim: 17 Nisan 2022, http://edutechnica.com/2018/10/06/6th-annual-lms-data-update/.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation. John Wiley & Sons.

YÖKAK (2020). Yükseköğretim Kurumları Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi Değerlendirme Raporun. https://api.yokak.gov.tr/Storage/AnnouncementFiles/18-03-2021/192/Uzaktan%20egitimde%20kalite%20guvencesi%20raporu_v6.pdf, web adresinden 17 Nisan 2022 tarihinde edinilmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Power Point Sunum Dosyalarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi

Pınar Güney
Spor Öğretmenliği Bağımsız Araştırmacı

Ömer Demir
Hakkari Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Görsel materyal tasarımı, etkili öğrenme için gereklidir. Bu bağlamda görsel materyallerin sunulduğu bir ortam olarak power point kullanımın etkili olduğu bilinmektedir (Akdağ & Tok, 2008). Ancak, üniversite öğrencilerinin sunum hazırlarken görsel tasarım ilkelerine yeterince uymadıkları derslerde sıklıkla görülen bir durumdur (Çeken, 2020). Bu durum, sunumlarda verilmek istenilen mesajın algılanamaması veya yanlış algılanmasına neden olmaktadır. Bu araştırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinin power point sunum dosyalarının, görsel tasarım ilkelerini uygulama düzeyleri açısından bölümlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Bu şekilde *bilgi teknolojilerine giriş* dersinin işlenişi bölümlere göre özelleştirilebilir.

Yöntem

İlişkisel desendeki araştırmaya 57 kadın (%63,3), 33 erkek (%36,7) olmak üzere 90 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya Almanca öğretmenliği (N = 16, %17,8), İngilizce öğretmenliği (N = 28, %31,1) ve Matematik öğretmenliği (N = 46, %51,1) bölümlerinden öğrenciler dahil olmuştur. Öğrencilerin hepsi daha önce *bilgi teknolojilerine giriş* dersini aldıkları için, power point kullanımı ve görsel tasarım ilkelerini öğrenmişlerdir. Çalışmada alanyazına dayanarak 10 görsel tasarım ilkesi belirlenmiştir. Bu ilkeler; renk tercihi, boşluk kullanımı, şekil kullanımı, metin vurgusu, hizalama, metin kullanımı, slayt yoğunluğu, tutarlılık, geçiş ve animasyon ve son olarak arka-plan ön-plan uyumudur. Sunum konusu olarak öğrenciler serbest bırakılmıştır. Sunum dosyaları, her bir görsel tasarım öğesi açısından araştırmacılar tarafından 5'li likert tipinde bir ölçme aracıyla döküman analizi kullanılarak (Cassell & Symon, 2004) değerlendirilmiştir (1 = Tamamen yetersiz, 2 = Yetersiz, 3 = İdare eder, 4 = Yeterli, 5 = Tamamen yeterli). Shapiro-Wilk normallik testi ve Levene varyansların homojenliği testi sonucunda varsayımların sağlandığı sonucuna ulaşıldığından, bölümlere göre analizde tek-yönlü ANOVA kullanılmıştır. Post-hoc test olarak ise Tukey testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda sunumların ortalama uzunluğunun 14,32 slayt olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel görsel tasarım puanlarının 3,06 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en çok metin vurgusu konusunda eksiklik gösterdikleri (M = 2,10), geçiş ve animasyon konusunda ise oldukça iyi oldukları görülmektedir (M = 3,70). ANOVA testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır (F (2, 87) = 5,907, p = 0,004 < 0,01, $\eta 2department$ = 0,184, f = 0,475, geniş etki genişliği (Cohen, 1988)). Post-hoc testi sonucunda Almanca öğretmenliği (M = 3,18, SS = 0,38, p = 0,042 < 0,05) ve Matematik öğretmenliği (M = 3,18, SS = 0,54, p = 0,004 < 0,01) bölümlerinin İngilizce öğretmenliği bölümüne (M = 2,78, SS = 0,52) kıyasla görsel tasarım ilkelerini daha iyi uyguladıkları bulunmuştur. Bu çalışmanın vurguyla ilgili bulguları Çeken'ın (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, Usta'nın (2015) aksine, öğrencilerin görsel tasarım ilkelerine uyma açısından genel olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın *bilgi teknolojilerine giriş* dersinin işlenişine yönelik önerileri bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görsel tasarım ilkeleri, bölüm, power point sunumu

Kaynakça

Akdağ, M., & Tok, H. (2008). Geleneksel öğretim ile powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişisine etkisi. *Eğitim ve Bilim (Education and Science), 33*(147), 26-34.

Cassell, C., & Symon, G. (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research.* SAGE Publications.

Cohen, J (1988). *Statistical power analysis for the social sciences (2nd. Edition)*. Lawrence Erlbaum Associates Press.

Çeken, R. (2020). Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları powerpoint sunumlarının renklerin kullanımı bağlamında içerik analizi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, *9*(2), 167-177.

Usta, E. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim materyalleri geliştirme süreçlerinin görsel materyal tasarımı ilkeleri açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-14.

Subject-specific Mentoring for Increasing Preservice Teachers' Inclusive Practices: A Lens of Affordances

Tuğba Arslantaş

Aksaray Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

It has long been recognized that teacher education programs should include critical components that support the professional development of students in preparing them to be successful in enacting complex teaching practices (Zeichner, 2010). This approach naturally follows the literature that aims to provide practices to serve students with diverse needs. Since teacher education programs provide teacher candidates with a series of theoretical education courses related to their own specific field, this can sometimes result in a disparity between the courses taken during university years and their subsequent field experience (Dani et al., 2019).

The influx of improvements seen in Information and Communication Technology (ICT) has added numerous opportunities and as well as additional responsibilities for both preservice and inservice teachers according to research studies on the need for effective technology integration in learning (Bella, 2016; Bower, 2017; Conole & Dyke, 2004; Twyman & Tindal, 2006; Xiangming & Song, 2018). The exponential growth of ICT and the increased inclusion of students with special needs in general education necessitates increased focus on teacher training programs, since the effectiveness of inclusion education is dependent upon well-prepared teachers (Marino et al., 2009). Teacher education programs play a significant role in the preparation of teachers in how to teach diverse students and how to support their learning.

As suggested in the literature, preparing teachers with the necessary skills to educate diverse students is achievable when trained according to the universal design for learning (UDL) approach (Scott et al., 2019; Spooner et al., 2007; Vitelli, 2015). By implementing UDL in information and communication technology (ICT), teachers are better equipped to support students with disabilities (Coyne et al., 2017; McMahon et al., 2016; Tornero & Kan, 2017).

Teacher education programs still do not always equip preservice teachers with the necessary skills to successfully adopt and utilize technology for inclusive education practices (Marino et al., 2009; Russell et al., 2007; Vitelli, 2015). There have been insufficient studies published that have researched technology usage for students with special needs, accentuating that digital technology usage is still inadequate in this area (Subasioglu & Atayurt Fenge, 2019). Concerning the inequalities, teachers should embrace technology and possess the relevant skills to be able to provide alternative content representation forms that include technology adoption.

Yöntem

Mentoring was implemented throughout the end-to-end process of two semester university-level courses. Mentoring activities directed both the researcher's weekly face-to-face lectures as well as the group meetings held with their mentors. The current study was progressed in three phases: Preparation phase (first 10 weeks), Intervention Phase (15 weeks) and Assessment phase (2 weeks). This research focuses on a case study based on a series of observations, interviews and material analysis developed by preservice teachers guided by a subject-specific mentoring approach. Through a case study of a university in Turkey, the researcher explores the understanding of participants' affordances of this particular mentoring study.

This study followed a mixed qualitative and quantitative approach, with a majority focus on the qualitative element of the research, which included an interpretivist element. As the study aimed to focus on understanding the preservice teachers' affordances of the mentoring approach, the interpretive elements were given significance in the study to reflect their position as the primary data source (Mason, 2002). In order to assess the preservice teachers' products, a rubric was used.

The study was guided by the following research questions:

(1) What affordances do subject-specific mentoring provide for preservice teachers' professional development for inclusive education?

(2) Were preservice teachers able to develop products specific to target group?

In order to guide the preservice IT teachers' integration of technology into pedagogical practices related to inclusive education, eight Special Education faculty members (three female, five male) were assigned mentor roles. In total, 42

preservice IT teachers (24 female, 18 male) were assigned mentee roles; additionally, they undertook the function of being instructional designers.

Thematic analysis (Hayes, 2000) was applied to the qualitative data by the researcher, which is a flexible qualitative data analysis technique used to provide a rich and detailed presentation of the data (Braun & Clarke, 2006). It is also considered a way of summarizing the key points related to a large dataset, based on a structured approach to create clear organized reporting (King, 2004).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Both the mentors and their mentees found the subject-specific mentoring to be a successful process. Ultimately, mentoring within the current study's implementation ensured that the preservice IT teachers were better prepared to conduct instructional decision-making in SE. The success of the process related to the affordances of the current study's mentoring. From analysis of the data, the affordances of the current study's mentoring program were found to be clustered around four emerging themes, namely "mediating elements," "social support," "structured process," and "subject-specific focus."

The range of mean scores of the developed products were found to be approximately 23 points (x  2 - x  1 = 91 – 68 = 23). The group with the lowest scores was determined as Group 8, whilst the highest was for Group 6. All of the groups were found to be successful according to the criteria of producing materials of an acceptable level, or higher, based on the rubric evaluation that required a minimum 50-point score.

Anahtar Kelimeler: inclusive education, instructional technology, preservice teachers, subject-specific mentoring, universal design for learning.

Kaynakça

Bella, R. A. (2016). Investigating psychological parameters of effective Teaching in a diverse classroom situation: The case of the higher teachers' training college Maroua, Cameroon. *Journal of Education and Practice, 7*(23), 72-80. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/32579

Bower, M. (2017). Technology integration as an educational imperative. In M. Bower (Ed.), *Design of technology-enhanced learning: Integrating research and practice* (pp. 1-16). Emerald. https://doi.org/10.1108/9781787141827

Conole, G., & Dyke, M. (2004). What are the affordances of information and communications technologies? *Research in Learning Technology, 12*(2), 113-124. https://doi.org/10.1080/0968776042000216183

Coyne, P., Evans, M., & Karger, J. (2017). Use of a UDL literacy environment by middle school students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual & Developmental Disabilities, 5*5(1), 4-14. https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.4

Dani, D. E., Hallman-Thrasher, A., Harrison, L. M., Diki, K., Felton-Koestler, M., Kopish, M., Dunham, J., & Harvey, L. W. (2019). Affordances of a cyclical and content-specific model of collaborative mentoring. In T. E. Hodges & A. C. Baum (Eds.), *Handbook of Research on Field-Based Teacher Education* (pp. 117-141). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6249-8.ch005

Marino, M. T., Sameshima, P., & Beecher, C. C. (2009). Enhancing TPACK with assistive technology: Promoting inclusive practices in pre-service teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(2), 186-207. https://bit.ly/32OLy80

Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage.

McMahon, D., Wright, R., Cihak, D., Moore, T., & Lamb, R. (2016). Podcasts on mobile devices as a read-aloud testing accommodation in middle school science assessment. *Journal of Science Education and Technology, 25*(2), 263-273. https://doi.org/10.1007/s10956-015-9591-3

Russell, M., O'Dwyer, L. M., Bebell, D., & Tao, W. (2007). How teachers' uses of technology vary by tenure and longevity. *Journal of Education al Computing Research, 37*(4), 393-417. https://doi.org/10.2190/EC.37.4.d

Scott, L., Bruno, L., Gokita, T., & Thoma, C. A. (2019). Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans. *International Journal of Inclusive Education*. Advance Online publication. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910

Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education, 28*(2), 8-116. https://doi.org/10.1177/07419325070280020101

Subaşıoğlu, F., & Atayurt Fenge, Z. Z. (2019). Dünyada ve Türkiye'de görme engellilik: zaman çizelgesi [Visual impairment in Turkey and in the world: timeline]. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 59*(1), 595-645. https://doi.org/10.33171/dtcfjournal.2019.59.1.31

Tornero, S., & Kan, K. (2017). Remix with humor: Motivating learners in an inclusion classroom with visual culture. *Art Education, 70*(5), 50-56. https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1335551

Twyman, T., & Tindal, G. (2006). Using a computer-adapted, conceptually based history text to increase comprehension and problem-solving skills in students with disabilities. *Journal of Special Education Technology, 21*(2), 5-16. https://doi.org/10.1177/016264340602100201

Vitelli, E. (2015). Universal design for learning: Are we teaching it to preservice general education teachers? *Journal of Special Education Technology, 30*(3), 166-178, https://doi.org/10.1177/0162643415618931

Xiangming, L., & Song, S. (2018). Mobile technology affordance and its social implications: a case of "Rain Classroom". *British Journal of Educational Technology, 49*(2), 276-291, https://doi.org/10.1111/bjet.12586

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 89*(11), 89-99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Disiplinler Arası Bir Doğa Eğitimi Projesinin Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Tutumlarına Etkisi

Fatma Keskınkılıç

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilişim araçlarının insan yaşamında önemli bir rol üstlendiği günümüz toplumunda bu araçlara bakış açısının değişmesi gerektiği açıkça ortadır. Dünya ülkeleri arasında ekonomik açıdan ön sıralarda yer almanın bu araçları ne amaçla kullandıklarına bağlı olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Bugüne kadar bilişim araçlarını sadece tüketimde kullanan toplumlar ile bilişim araçlarını üretim faaliyetlerinde kullanılan toplumlar arasındaki fark giderek açılmaktadır. Dünyadaki birçok ülke incelendiğinde Japonya'nın üretimde geldiği nokta dikkat çekmektedir. Japonya'nın geçmişinde yaşadığı ekonomisini zora sokan deneyimler nedeniyle önceliklerini eğitim ve teknolojik gelişime verdikleri devlet tarafından açıkça belirtilmektedir. Bu şekilde insan kaynaklarını etkin bir biçimde kullanabileceklerini, ancak bu yolla çökmüş bir toplumu ve ekonomiyi yeniden inşa edebileceklerini ifade etmektedirler. Ülkelerin ekonomik kalkınmalarını büyük oranda teknolojik yeniliklerin belirlediği günümüz koşullarında geleceğin mühendislerini, fen bilimi uzmanlarını yetiştirmek, bilim ve teknoloji okuryazarlığını yaygınlaştırmak daha önce olmadığı kadar önem arz etmektedir (Miaoulis, 2009). Bu anlamda birçok ülke eğitim müfredatlarına STEM eğitimini dahil etmiştir. Ülkemizde resmi olarak Milli Eğitim Müfredatımızda STEM eğitimi yer almamakta fakat bu amaçla müfredatdışı birçok çalışma yapılmaktadır. Bu amaçla yürütülen bir Doğa eğitimi ve bilim okulları projesi kapsamında gerçekleştirilen disiplinlerarası eğitimlerin ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına etkisi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada zayıf deneysel araştırma desenlerinden, tek grup ön test- son test deseni kullanılmıştır. Çalışmaya toplamda 40 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışma TÜBİTAK 4004 doğa ve Bilim Okulları Kapsamında uygulanan "Doğadan İlham Aldım" projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Projeye Kırşehir ilinde devlet okullarında okuyan öğrenciler başvurmuş; başvuranlar arasından, okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi kriterler göz önünde tutularak katılımcılar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eş ve Öztürk-Geren (2014)'in belirttiği gibi; eğitim öğretim sürecinde öğretim programlarının yoğunluğu nedeniyle yaşanılan zaman yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, araç-gereç yetersizliği, öğretmenin öğrenci merkezli yaklaşım konusunda deneyimsizliği/yeterli bilgiye sahip olmaması gibi bazı problemler derslerin geleneksel öğretmen merkezli yaklaşım ile yürütülmesine, dolayısıyla da özellikle doğa ile iç içe olması gereken fen dersi başta olmak üzere yaparak yaşayarak öğrenilmesi gereken derslere karşı öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Cürebal, 2004; Çakır-Şenler v.d., 2007; Greenfield, 1998; Gürkan-Gökçe, 2000; Jelinek, 1998; Osborne-Simon v.d., 2003; Özsevgeç, 2007; Tekbıyık-Şeyihoğlu v.d., 2013; Weinburgh, 1995). Tüm bunlara rağmen STEM uygulamaları öğrenenlere bilişimle üretim fırsatı sunan ve birçok yönden bu dezavantajları gidermeye yönelik çabalar içermektedir. Türkiye'de öğrenenlere deneme yanılma yaparak üretme imkanları sunacak okul ortamlarının azlığı ile bu dezavantajı gidermeye yönelik STEM ağırlıklı projeler hayata geçmeye başlamıştır. Özellikle TÜBİTAK'ın 4004 Doğa ve Bilim Okulları Programı bu tür ortamların yaratılması konusunda önemli bir fırsattır. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada beklenen sonuç; katılımcılarda STEM'e yönelik olumlu tutumların gelişmesidir

Anahtar Kelimeler: STEM, tutum, disiplinlerarası, doğa eğitimi

Kaynakça

Eş, H., Öztürk-Geren, N. (2014). Öğrenci ve Velilerin Çocuk Üniversitesi Algısı. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Ekim 2014.

Kocakurt, Ö., Güven, S. (2005). Çevre, Aile ve Çocuk. Eğitim ve Bilim, Cilt 30 Sayı 135 (34-38).

Miaoulis, I. (2009). Engineering the K-12 curriculum for technological innovation. IEEE-USA Today's Engineer. http://www.todaysengineer.org/2009/Jun/K-12-curriculum.asp

Noel-Storr, J. (2004). The role of immersive informal science programs. http://arxiv.org/ftp/physics/papers/0403/0403144.pdf

Resnick, M. (2003). Playful learning and creative societies. Education Update, 8(6). http://web.media.mit.edu/wmres/papers/education-update.pdf.

Özdemir, O. (2010). Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi. Pamukkale Universitesi Eğitim Fakultesi Dergisi, Sayı 27, 2010, ss. 125-138

Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (1), 2004, 83-92.

The President's Council of Advisors on Science and Technology [PCAST], (2010). Report to the President Prepare and Inspire: K-12 Education in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) for America'a Future. http://stelar.edc.org/sites/stelar.edc.org/files/pcast-stem-ed-final.pdf

TÜBİTAK, 2019. Bilim ve Toplum Programları, 4004 Doğa ve Bilim Okulları Çağrı Metni. https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4004_cagri_metni_2019.pdf

İlköğretim Öğrencileri için Disiplinlerarası Yaklaşım ile Programlama İçeriklerinin Hazırlanması

Semra Fiş Erümit

Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kodlama, çağımızda önemli bir dijital okuryazarlık becerisi olarak kabul edilmektedir. Çünkü kodlama sadece bir bilgisayar programını ortaya çıkarmaktan ibaret değil, aynı zamanda problemlere uygun çözümler de üretmektir (Shin, Park ve Bae, 2013). Problemlere çözüm üretme süreci de bilgi işlemsel düşünme becerisi ile ilişkili görülmektedir. Temeli bilgisayar bilimleri ve kodlamaya dayanan bilgi işlemsel düşünme, fen bilimleri ve matematik ile ilgili bir kavramdır (Bundy, 2007). Bir başka ifadeyle bilgi işlemsel düşünme becerisi, matematik ve fen bilimlerinin de yaygın olarak ihtiyaç duyduğu problem çözme, algoritmik düşünme, yaratıcı düşünme, analitik ve sayısal düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kodlama becerilerinin gelişmesi farklı alanları etkilediği gibi farklı alanların da kodlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı açıktır.

İlköğretim çağının özellikle ilk yıllarında soyut düşünme becerilerinin gelişmemiş olması nedeniyle soyut kavramlar içeren programlama konularının bu yaş grubundaki öğrenciler tarafından anlaşılması bir hayli güçtür. Bu nedenle programlama konularının günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve öğretilecek konuların içerikleri kadar nasıl öğretilecekleri de önemli bir konu olmaktadır. Özellikle çocuklara yapılan programlama öğretiminde; öğrencilerin algoritma oluşturması ve kodlama dilinin öğrenilmesi gibi temel kodlama becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla anlamlı ve kalıcı öğrenme için pedagojik yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin yaş seviyeleri, öğrenme hedefleri ve farklı kavrama düzeyleri dikkate alındığında programlama öğretiminde farklı yöntem, teknik ve pedagojilerin kullanıldığı görülmektedir (Kalelioğlu ve Keskinkılıç, 2018).

Alanyazında programlama öğretim yaklaşımları ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu öğretim yaklaşımlarının kullanılan araçlar, yöntem ve teknikler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Kert, 2019). Kullanılan yöntemler kadar öğretim içeriklerinin somut kavramlar, günlük yaşam ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi de ilköğretim öğrencileri için önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tek disipline dayalı olarak yapılan geleneksel öğretim yaklaşımında problem çözme süreci o disiplin içerisinde gerçekleştirilmektedir. Birden çok disipline ait becerilerin kullanılmasının problemlerin daha iyi anlaşılması ve geleneksel yaklaşıma göre daha iyi çözüm önerilerinin sunulmasını sağladığı belirtilmektedir. Disiplinler arası yaklaşımla problemlere çözüm üretirken farklı alanların bilgi, beceri ve deneyimleri kullanılmaktadır. Öğrencilerin problemlere farklı bakış açıları ile çözümler geliştirmesi aynı zamanda onların analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini de sağlamaktadır. Özellikle programlama gibi soyut kavramlar ve üst düzey bilişsel beceriler gerektiren bir alanda disiplinler arası yaklaşım ile öğretim yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Yıldız, 2018).

Bu kapsamda çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerine algoritma geliştirme, programlamaya giriş ve görsel programlama içeriklerinin disiplinlerarası bir yaklaşımla hazırlanması amaçlanmıştır. İçerikler öğrencilerin Matematik, Fen bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Müzik, Resim gibi farklı derslerin öğretim programlarının kazanımları hedef alınarak programlama konularının öğretimini sağlayacak şekilde geliştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma gelişimsel araştırma (Developmental Research) yöntemine uygun olarak planlanmıştır. Gelişimsel araştırma bir ürün ya da program geliştirme üzerine odaklanan, değerlendirme, gözlem, doküman analizi, uzman görüşü gibi çok sayıda araştırma yönteminin kullanılabildiği bir araştırma yöntemidir (Richey vd., 2003). Çalışmada içerikler Milli Eğitim Bakanlığı (2018) Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programındaki kazanımlar temel alınarak geliştirilmiştir. Öncelikle programlamaya yönelik her etkinliğin farklı bir dersle ilişkilendirilmesi için sınıf seviyesine uygun olarak derslerin öğretim programları incelenmiş ve programlama kazanımları verilirken kullanılacak ders içerikleri belirlenmiştir. Programlama konularının farklı derslerle ilişkilendirilmesi yapıldıktan sonra geliştirme sürecine başlanmıştır. Hem ilkokul hem de ortaokul seviyesinde algoritma geliştirme ve programlamaya giriş konuları için 8 haftalık etkinlik hazırlanmıştır. İlk 4 hafta problem çözme yaklaşımları ve algoritma yazma mantığını kavrama, algoritma oluşturma, veri tipleri, sabit-değişken, matematiksel ve mantıksal operatörler, akış diyagramları, karar yapıları ve döngülerin öğretimine yönelik bilgisayarsız etkinlikler hazırlanmıştır. 4 haftalık etkinlik ise mevcut bir algoritmayı program koduna dönüştürecek Scratch etkinlikleri olarak hazırlanmıştır. Ayrıca içeriklerin geliştirilmesi dışında etkinlik planları da hazırlanmıştır. Etkinliklerin ve planların hazırlanmasında Gagne'nin (1985) Öğretim Durumları Modeli

kullanılmıştır. Gagne'nin tasarım süreci; dikkat çekme, hedeften haberdar etme, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, içeriği sunma, rehberlik yapma, performansı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, değerlendirme, kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Hem ilkokul hem de ortaokul için 4 haftalık görsel programlama içerikleri de hazırlanmıştır. Etkinlikler farklı ders kazanımları ile ilişkilendirilerek Scratch programında hazırlanmıştır. Scratch etkinliklerinde farklı kod bloklarının özelliklerini kullanmanın yanı sıra değişken kullanımı, döngü, şart yapıları gibi programlama kazanımlarının öğretilmesine de dikkat edilmiştir. Hazırlanan etkinlikler kodlama ve programlama eğitiminde uzman bir araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Etkinliklerin tasarım süreci alan uzmanı 4 kişi tarafından planlanmıştır. Etkinliklerin tasarım sürecinde bu 4 alan uzmanından alınan dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak etkinliklere son şekli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamla ve farklı disiplinlerle ilişkilendirebileceği algoritma tasarımı, programlamaya giriş ve görsel programlama konularına yönelik içerikler geliştirilmiştir. Hem ilkokullarda hem de ortaokullarda algoritma tasarımı ve programlamaya giriş için 21 bilgisayarsız etkinlik, 8 bilgisayarlı etkinlik geliştirilmiştir. Görsel programlama için hem ilkokullar hem de ortaokullar için 8 bilgisayarlı etkinlik hazırlanmıştır. Çalışmadaki etkinliklerin, farklı disiplinlere yönelik olarak geliştirilmesi ve öğretmenlerin uygulama sürecinde kullanabileceği etkinlik planlarının hazırlanması nedeniyle, geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklı bir alternatif olacağı düşünülmektedir. Gerçek yaşamdaki problemlerin çözümünde de farklı durumlar ve disiplinlerin bir araya geldiği düşünüldüğünde, bu tarz bir yaklaşım özellikle ilköğretim öğrencilerinin programlama eğitiminde kolaylık sağlayacaktır. İlerleyen süreçte öğrencilerle birlikte uygulama yapılarak hazırlanan etkinliklerin uygulanabilirliğine yönelik çalışmalar yürütülecektir.

Anahtar Kelimeler: Programlama öğretimi, İlköğretim öğrencileri, Disiplinlerarası yaklaşım, İçerik geliştirme

Kaynakça

Shin, S., Park, P., & Bae, Y. (2013). The Effects of an information-technology gifted program on friendship using Scratch programming language and clutter. *International Journal of Computer and Communication Engineering*, *2*(3), 246-249.

Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing*, *1*(2), 67-69.

Gagne, R. M. (1985). *The Conditioning of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.), Holt, Rinehart ve Winston, New York.

Kalelioğlu, F., ve Keskinkılıç, F. (2018). Bilgisayar bilimi eğitimi için öğretim yöntemleri. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* içinde (ss.155-178). Ankara: Pegem Akademi.

Kert, S. B. (2018). Bilgisayar bilimi eğitimine giriş. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* içinde (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Richey, R.C., Klein, J.D. ve Nelson, W.A. (2003). Developmental research: Studies of instructional design and development. D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2. Baskı) içinde (ss.1099–1130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Yıldız, B. (2018). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı: bilgi işlemsel düşünme ve FeTeMM. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* içinde (ss.319-339). Ankara: Pegem Akademi.

Preservice Teachers' Attitudes towards Distance Education

Aygil Takır

Doğu Akdeniz Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

In literature, some studies were investigating preservice or in-service teachers' attitudes towards DE, online learning, or e-learning before and during the pandemic. Previous research reported that there were some demographical factors such as gender, level of education, or major to influence attitudes towards DE, online learning, or e-learning in the educational settings. The number of studies to determine preservice or in-service teachers' attitudes towards DE has increased day by day during the pandemic. This study looked into preservice teachers' attitudes towards DE during the pandemic. This study differs from previous research conducted before the pandemic since it was carried out when DE is an obligation, not an option. Available literature tells us there are no consistent results on the attitudes and effects of some variables such as gender, age, education level, or major on attitudes towards DE. Therefore, this study might contribute to the previous research.

The tendency to be favour or against preservice teachers' teaching and learning in DE depends on their attitudes. Preservice teachers have been unprepared for unexpected change because of the pandemic, bringing increased involvement of various types of DE. As mentioned before, the effective implementation of DE depends upon users having a positive attitude towards it. Therefore, as preservice teachers' attitudes on DE become favourable, they gain more behavioural intention to use it effectively. This study is essential in this respect to determine the attitudes of preservice teachers, as their attitudes is a factor that influences how effectively they can learn in DE. Determining the attitudes of preservice teachers towards DE is important regarding they can transfer their skills and competencies on DE to their students in the future. In other words, they will shape the future of DE through design and implementation courses.

The study aims to investigate preservice teachers' attitudes toward DE and identify the predictors of attitudes towards DE. The study focuses on how preservice teachers' gender, nationality, major, and education level predict their attitudes towards DE.

Yöntem

This study employed a quantitative research methodology using a survey method. An online survey was used to investigate preservice teachers' attitudes towards DE. The study was conducted in the 2020-2021 fall term in five different departments of the Faculty of Education at both Turkish- and English-medium private universities in Northern Cyprus. All preservice teachers at Turkish medium departments in the faculty constituted the study's target population. Preservice teachers were invited to complete the anonymous online survey through their WhatsApp groups and emails. Preservice teachers who volunteered completed an anonymous online survey via Microsoft forms. The online survey was responded to by 103 preservice teachers, of whom 75.7% were female, and 24.3% were male. Of the preservice teachers who attended the study, 38.8% (n=40) were between the ages of 17-21, 45.6% (n=47) were between the ages of 22-26, and 15.5% (n=16) were 26+. The study participants came from Turkey (78.6%, n=81) and Northern Cyprus (21.4%, n=22). The largest group of preservice teachers studied Early Childhood Education (43.7%, n=45), followed by Special Education (28.2%, n=29), Classroom Teacher Education (13.6%, n=14), Physiological Counselling (11.7%, n=12) and Mathematics Education (2.9%, n=3). Specifically, 25.2% (n=26) were enrolled in 1st year, 19.4% (n=20) were enrolled in 2nd year, 25.2% (n=26) were enrolled in the 3rd year, and 30.1% (n=31) were enrolled in the 4th year. The online survey included 40 items and consisted of two sections: 1) demography section, asking the preservice' teachers' gender, age, country of origin, major, and grade level; 2) a section asking about preservice teachers' attitudes towards DE through a five-point Likert-type scale named Distance Education Attitude Scale (DEAS). The DEAS was a reliable and valid, one factored scale (n=35) developed by Kisla (2016). The reliability analysis results for DEAS is captured by Cronbach's Alpha reliability coefficient, which is 0.96. Descriptive statistics (frequency, percentages, means and standard deviations)

were used to examine preservice teachers' attitudes toward the DE. ANOVA and t-test analyses were conducted to determine the effects of variables, namely, gender, nationality, major and education level, on attitudes of preservice teachers' towards DE.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

There have been changes to educational settings due to COVID-19. Preservice teachers have not experienced such settings before. Therefore, they do not know how to deal with such circumstances. The study results showed that preservice teachers had a low positive attitude towards DE. The reason might be that preservice teachers unexpectedly found themselves in a situation where traditional face-to-face education was terminated and replaced by DE.

This study also aimed to identify the predictors of preservice teachers' attitudes toward DE. The predictors are gender, nationality, major, and education level. T-test results indicated no significant relationship between preservice teachers' gender and their attitudes towards DE. These results might be interpreted as DE is not providing a gender-based advantage or disadvantage.

Second t-test results also indicated no significant relationship between preservice teachers' nationality and their attitudes towards DE. Results of the ANOVA analysis showed that preservice teachers' attitudes do not vary according to their majors, which validates Balci's et al. (2020) and Kisla's (2015) study. Education level did not affect attitudes of preservice teachers towards DE.

Anahtar Kelimeler: Distance Education, Attitudes, Preservice Teachers Teacher Education, COVID-19

Kaynakça

Cavas, B., Cavas, P., Karaoglan, B., & Kisla, T. (2009). A Study on Science Teachers' Attitudes toward Information and Communications Technologies in Education. *Online Submission*, *8*(2).

Chen, H-R., & Tseng, H-F. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. *Evaluation and Program Planning*, 35(3), 398-406. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.11.007

Dougiamas, M. (2000). *Improving the effectiveness of tools for internet-based education.* 9th. Annual Teaching Learning Forum, Curtin University of Technology, USA.

Egbo, O. P., Okoyeuzu, C. R., Ifeanacho, I. C., & Onwumere, J. U. (2011). Gender perception and attitude towards e-learning: A case of business students, University of Nigeria. *International Journal of Computer Application, 1*(2), 135-148.

El-Deghaidy, H., & Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education, 51*(3), 988-1006.

Halitoglu, V. (2021). Attitudes of student teachers towards distance education within the context of COVID-19 pandemic: Attitudes of student teachers towards distance education. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(1), 816-838.

Kaban, A. (2021). University students' attitudes towards distance education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 5*(3), 311-322. https://doi.org/10.46328/ijtes.241

Karaca, F., Can, G., & Yildirim, S. (2013). A path model for technology integration into elementary school settings in Turkey. *Computers and Education*, 68, 353-365.

Karakus, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Turkish teacher candidates' views on distance education. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (19), 220-241. https://doi.org/10.29000/rumelide.752297

Kisla, T. (2005). Attitudes of university students towards distance education. *Unpublished Master's Thesis*, Ege University Social Sciences Institution, İzmir.

Kisla, T. (2015). Science Teacher Candidates' Attitudes towards Distance Education. *Science Education International*, *26*(1), 72-79.

Kisla, T. (2016). Development of an Attitude Scale towards Distance Learning. *Ege Education Journal*, 17 (1), 258-271.

Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' acceptance of the Covid-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6468. https://doi.org/10.3390/ijerph17186468

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning.* Cengage Learning.

Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. *Babson Survey Research Group*.

Unger, S., & Meiran, W. R. (2020). Student Attitudes towards Online Education during the COVID-19 Viral Outbreak of 2020: Distance Learning in a Time of Social Distance. International *Journal of Technology in Education and Science, 4*(4), 256–266. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271377.pdf

Uysal, M., & Karagöz, A. E. (2021). Examining the Attitudes of Prospective Teachers to Distance Education Practices during the Covid-19 Pandemic Process: The Example of Atatürk Academy. *International Anatolian Social Sciences, 5*(4), 1274-1290.

Yahsi, Ö. & Kirkiç, K. A. Investigation of Teachers' Attitudes towards Distance Education in the Distance Education Process. Turkish Studies, 15(5). http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46136

Yenerer, T. (2021). *Evaluation of distance education applications according to the opinions of classroom teachers, Unpublished* Master's thesis, Necmettin Erbakan University Educational Sciences Institute, Konya.

Metaverse Tabanlı Eğitimin E-Öğrenmeye Yansımaları

Esma Çukurbaşı Çalışır — Ege Üniversitesi
Fırat Hayyam Sabuncu — Ege Üniversitesi
Eralp Altun — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Pandemi sonrası değişen eğitim ihtiyaçları nedeniyle hem öğretenler hem de öğrenenler bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında yeni bir anlayış düzeyine erişmişler (Cambridge University Press & Assessment, 2021). Değişen eğitim anlayışı ile teknolojiye erişim artık bir ayrıcalık değil bir zorunluluk haline gelmiştir. İnternet teknolojilerinin bir öğrenme aracı olarak benimsenmesi ve kullanılması, Metaverse ortamının da benimsenmesini kolaylaştırmıştır. Uzaktan eğitim ile birlikte öğrenenler arasında iletişimin azalarak etkileşim yetersizliğinin doğması, Metaverse kavramını daha popüler hale getirmiştir (Lee, 2021). Metaverse, sanal ortam ve nesneleri içeren teknolojilerin, insanlarla gerçek yaşam arasında etkileşimlerine olanak sunan bir katmandır (Alang, 2021; Matthews, See, Day, 2021). Metaverse'ün dünyadaki eğitim sistemleri ile öğretenler ve öğrenenler için oldukça devrimsel olduğu ve bu bağlamda eğitim sistemlerini büyük ölçüde değiştireceği ifade edilebilir (Kye, Han, Kim, Park ve Jo 2021). Bu çalışma kapsamında Metaverse'ün eğitim amaçlı kullanılmasıyla ilgili teorik ve akademik bir bakış açısı sunularak e-öğrenmeye yansımaları ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Metaverse kavramı açıklanarak, mevcut durum analizi yapılmış ve çalışmanın odak noktasını oluşturan Metaverse tabanlı eğitimin e-öğrenmeye yansımaları ele alınmıştır. Bu kapsamda bir derleme çalışması yapılmıştır. Öncelikle Metaverse kavramı genel hatlarıyla tanımlanmış, daha sonra mevcut durum analizi yapılmış, gerçeklik ile sanal etkileşim ele alınmış ve son olarak eğitim süreçlerinde kullanımında e-öğrenmede görülebilecek yansımaları literatürden örnekler verilerek ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Metaverse, yaparak yaşayarak öğrenme, kullanıcı etkileşimli öğrenme, gerçek yaşam senaryoları ile senaryo tabanlı öğrenme, deneme yoluyla öğrenme, zamandan ve mekandan bağımsız çalışma gibi pek çok eğitsel avantajlar sunar. Metaverse tabanlı öğrenme durumlu öğrenme, bilişsel çıraklık ve sosyal müzakere gibi yapılandırmacı stratejiler için uygundur (Ertmer ve Newby, 1993). Araştırmacılar tarafından geliştirilecek eğitsel Metaverse uygulamalarının, mevcut öğrenme teorilerine sağlam bir şekilde dayandırılması çok önemlidir; çünkü öğrenme teorileri, öğrenciler için motivasyon, öğrenme süreci ve öğrenme sonuçları hakkında kılavuzlar sunmaktadır (Radianti, Majchrzak, Fromm ve Wohlgenannt, 2020).

Öğretenlerin, öğrenenlerin Metaverse'ü nasıl anladığını dikkatlice analiz etmeleri faydalı olacaktır. Öğrenenlerin orada ne yapmak istediklerini, neden beğendiklerini ve sanal gerçeklikte avatarlarına ne gibi bir değer verdiklerini anlamak eğitimcilerin Metaverse'teki önemli görevlerinden biri olabilir. Öğrenenlerin aktivite kalıplarını, Metaverse içine girme düzeylerini ve öğrenenlerin öğrenme aktiviteleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini incelemek gerekir. Öğrenci verilerinin kötüye kullanımını önleyen eğitimsel Metaverse platformları geliştirilmesi de faydalı olabilir. Bu nedenle, Metaverse'ü eğitim için kullanmak isteyen öğretim tasarımcıları ve eğitmenlerinin, problemleri çözebilmeleri veya projeleri işbirlikli ve yaratıcı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için her bir Metaverse'ün teknik özelliklerini ve tasarım sınıflarını doğru bir şekilde anlamaları gerekir. Öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için veri toplamaya yönelik değerlendirme çalışmalarına da ihtiyaç olacaktır.

Anahtar Kelimeler: metaverse, gerçeklik, öğretim, çevrimiçi öğrenme, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik

Kaynakça

Alang, N. (2021). Facebook wants to move to 'the metaverse' - here's what that is, and why you should be worried. https://www.thestar.com/business/opinion/2021/10/23/facebook-wants-to-move-to-the-metaverse-heres-what-that-is-and-why-you-should-be-worried.html

Cambridge University Press & Assessment. (2021). 'Metaverse' and the educational potential: Is it so far away? https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/11/15/metaverse-educational-potential/

Lee, H., Woo, D., ve Yu, S. (2022). Virtual Reality Metaverse System Supplementing Remote Education Methods: Based on Aircraft Maintenance Simulation. Applied Sciences, 12(5), 2667. https://doi.org/10.3390/app12052667

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park Y., ve Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: Possibilities and limitations. Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 18 (32), 1-13. https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.32

Matthews, B.; See, Z.S.; Day, J. (2021). Crisis and extended realities: Remote presence in the time of COVID-19. Media Int. Aust., 178, 198–209.

Uluslararası Literatürde Uyarlanabilir Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında Yapılan Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi

Satı Burhanlı

Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

E-öğrenme ortamlarının, bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama, zaman ve mekândan bağımsız olarak zengin içerikler sunma, kişiselleştirilmiş öğrenmeye ve ders içeriğinin sürekli tekrar edilebilmesine olanak sağlama gibi birçok avantaja sahip olduğu daha önce yapılan çalışmalarda yaygın şekilde belirtilmektedir (Nevzat, 2016; Özerbaş, & Erdoğan, 2015; Parlak, 2019; Parlak, 2017; Şahin,& Şahin, 2016). Bu çalışmada da E-öğrenme ortamından alınabilecek faydayı üst düzeye çıkarma ve bireyselleştirilmiş eğitimi kitlesel boyutta yaygınlaştırabilmek için bir fırsat olarak görülen uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı ele alınmaktadır.

Çağımızda bilgiye ulaşmak kolaylaşmış, bilgi kaynakları artmıştır. Çalışma alanları özelleşmiş, ihtiyaç duyulan bilgi türleri farklılaşmıştır. Bu nedenle ihtiyacın özelleşmesine karşılık olarak sunulan bilginin ve bilginin sunulma şeklinin de özelleşmesi gerekmektedir. Uyarlanabilir öğrenme (Adaptive Learning) bu ihtiyacı karşılamak için kullanılan eğitsel yaklaşım ya da teknik olarak tanımlanabilir (Park ve Lee, 2004). Uyarlanabilir öğrenmenin temel amacı bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Brusilovsky, 1994: aktaran Tseng ve diğerleri 2008). Öğrenme ortamı bilgisayar yazılımı aracılığıyla sunulan sanal bir ortamdır. Bu yaklaşımın uygulanabilmesi için uyarlanabilir öğrenme sürecini destekleyecek bileşenlerin olması gerekir (Jones & Jo, 2004).

Brusilovsky'ye (1996, s.2) göre bir ortamın uyarlanabilir ortam sayılabilmesi için üç kriteri karşılaması gerekmektedir:

- Çoklu metin veya çoklu ortam olmalı
- Bir kullanıcı modeline sahip olmalı
- Bu modeli kullanarak çoklu ortamı uyarlayabilmeli

Bir öğrenme ortamının uyarlanabilir bir ortam olması için bir içeriğin; metin, çizim, görüntü, grafik, video ya da ses gibi farklı çeşitlerde sunumunu içermelidir. Kullanıcı özelliklerini algılayıp, öğrenebilecek bir kullanıcı modeline sahip olmalı ve bu model doğrultusunda kullanıcıya uygun içerik türünü seçip gösterebilmelidir.

Uyarlanabilir öğrenme sistemleri, bireysel kullanıcının amaçlarına, tercihlerine ve bilgilerine ilişkin bir model oluşturur ve bu modeli kullanarak etkileşim boyunca kullanıcının gereksinimlerini karşılamaya çalışır (Brusilovsky, 1996). Öğrencinin bireysel gereksinimlerini karşılamak, öğrenciye uygun öğretim materyalini belirleyip sunmak, öğrencinin kendi öğrenme tercihlerine uygun materyal ile etkileşime geçmesini sağlamak uyarlanabilir öğrenme ortamlarının temel amaçlarındandır (Alshammari, Anane, & Hendley, 2015).

Tuna ve Öztürk (2015)'e göre bir uyarlanabilir öğrenme ortamı aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır;

- Anlık veri toplamalı
- Hızlı karar vererek dinamik bir şekilde güncelleme yapabilmeli
- Öğrenme sürecini anlık kararlara göre yeniden düzenleyebilmeli
- Anlık değerlendirme yapabilmeli
- Kişiselleştirmeyi destekleyebilmelidir.

Türkiye'de uyarlanabilir öğrenme üzerine yapılan tez çalışmaları incelendiğinde çalışmaların bir uyarlanabilir öğrenme ortamı tasarlama, çeşitli öğrenci düzeylerinde uygulama ve etkilerini inceleme üzerine kurulu olduğu görülmüştür (Güyer and Çebi, 2015). Bu çalışma ise yurt dışında yapılan doktora tezlerindeki durumu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, 2018-2022 yılları arasında, Uyarlanabilir Öğrenme alanında yapılan ve ProQuest veri tabanında yayınlanan doktora tezlerinin incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında uyarlanabilir öğrenme yaklaşımının yurt dışında yapılan tezlerde nasıl ele alındığı, daha çok hangi kademelerde uyarlanabilir öğrenme çalışıldığı, hangi yöntemlerin kullanıldığı ve ne tür sonuçlar elde edildiği incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı; 2018-2022 yılları arasında proquest veri tabanında yayınlanan Uyarlanabilir Öğrenme alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; bir konu üzerine yapılan çalışmaların yapılacak çalışmanın amacına göre sistematik bir biçimde incelenmesi sürecidir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Araştırma kapsamında incelenecek tezlerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. İncelenecek tezler aşağıdaki kriterlere göre belirlenmiştir;

i. 2018-2022 yılları arasında yayınlanmış doktora tezleri,
ii. Uyarlanabilir Öğrenme (Adaptive Learning), Eğitim teknolojileri (Educational Technology) anahtar kelimeleri,
iii. Uyarlanabilir Öğrenme (Adaptive Learning), Eğitim teknolojileri (Educational Technology), Instructional Technlogies (Öğretim teknolojileri) konularında
iv. Tam metin erişim iznine sahip
v. Dili İngilizce olan tezler kısıtlamaları kullanılmıştır.

Bu aramalar sonucunda Proquest veri tabanında 28 tez belirlenmiştir. Belirlenen 28 tezin özetleri incelemiş ve 7 tanesi eğitim alanında olmadığı ya da uygulamalı araştırma olmadığı gerekçesi ile elenmiştir**.** Geri kalan 21 tez çalışmaya dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Uyarlanabilir öğrenme çalışmalarında hangi anahtar kelimeler kullanılmıştır?

Bu başlık altında uyarlanabilir öğrenme alanında yapılan doktora tezlerinde kullanılan anahtar kelimeler derlenecek böylece uyarlanabilir öğrenme ve bağlantılı çalışma konuları ortaya çıkarılacaktır.

2. Uyarlanabilir öğrenme çalışmalarının amaçları nelerdir?

Bu araştırma sorusu kapsamında uyarlanabilir öğrenme alanında yapılmış dokta tezlerinin hangi amaçlarla yapıldığı ele alınacaktır.

3. Uyarlanabilir Öğrenme alanında yapılmış tezler metodolojik olarak nasıl tasarlanmıştır?

Bu bölümde uyarlanabilir öğrenme alanında yapılmış dokta tezlerinin tasarımında kullanılan araştırma desenleri, örneklem büyüklükleri, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri toplama yöntemleri, veri analiz teknikleri ele alınacak ve bu başlıklar altında incelemeler yapılacaktır.

4. Elde edilen temel bulgular nelerdir?

Bu bölümde araştırmalarda elde edilen temel bulgular derlenecek ve paylaşılacaktır.

5. Türkiye'de yapılan tezlerle karşılaştırıldığında temel benzerlikler ve farklar nelerdir?

Bulguların bu bölümünde Türkiye'de yapılan literatür tama çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre karşılaştırmalar yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Uyarlanabilir Öğrenme, Eğitim Teknolojileri, Literatür Tarama

Kaynakça

Alshammari, M., Anane, R., & Hendley, R. J. (2015, September). Design and usability evaluation of adaptive e-learning systems based on learner knowledge and learning style. In IFIP Conference on Human-Computer Interaction (pp. 584-591). Springer, Cham.

Brusilovsky, P. (1996). Methods and Technigues of Adaptive Hypermedia. User Modelling and User Adapted Interaction, 6 (2-3), p.87-129.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174).

Güyer, T., & Çebi, A. (2015). Türkiye'deki uyarlanabilir eğitsel hiper ortam çalışmalarına yönelik içerik analizi. Eğitim ve Bilim, 40(178).

Jones, V., & Jo, J. H. (2004, December). Ubiquitous learning environment: An adaptive teaching system using ubiquitous technology. In Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference (Vol. 468, p. 474).

Nevzat, Ö. (2016). Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Etkisiyle Değişen Bilgi Kaynakları, Hizmetleri Ve Öğrenme Ortamları. Millî Eğitim Dergisi, 45(209), 270-294.

Özerbaş, M. A., & Erdoğan, B. H. (2015). Dijital Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. Journal of Kirsehir Education Faculty, 16(1).

Parlak, B. (2019) Bir Kamu Hizmeti Ve Politikası Alanı Olarak Eğitimde Teknolojik Gelişimin İzlerini Sürmek Ve Dijital Eğitim. TESAM Akademi, 6(1), 77-95.

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

Park O., Lee J. (2004). Adaptive Instructional Systems. "AECT Handbook", Jonassen . p.651 – 684.

Şahin, S., & Şahin, Z. (2016). Ters-Düz Sınıflar (Flıpped Classroom) Ve Yeni Nesil Eğitim Dijital Öğrenci Koçluğu. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 5(4).

Tuna, G., & Öztürk, A. (2015). Zeki ve uyarlanabilir e-öğrenme ortamları. In International Distance Education Conference (pp. 2-4).

Foreign Language Use in STEM Lesson Plans Designed by Pre-Service Teachers: FL-STEM

Merve Vezir
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sümeyra Yılmaz
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Bülent Aydoğdu
Afyon Kocatepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

In today's developing world, new approaches have been adopted in education as well as in different fields. One of these educational approaches is the STEM education approach. The STEM education approach is based on individuals' associating other disciplines with daily life. Teachers have a great responsibility in the implementation of STEM education in classrooms (Corlu et al., 2014). Therefore, it is very important for prospective teachers to learn to prepare STEM lesson plans and gain experience before starting their professional life.

Language learning has been a necessity for people from the academic, professional, and social as we now live in a world called a global village. As long as an individual does not live in a bubble, there is no single area for people where they do not feel the need for a foreign language. To be successful in their careers, social lives, and schools, individuals who look for a better world should broaden their horizons and learn a new language. This need can be satisfied with either schooling or self-learning (Öztürk, 2021). Researchers believe that teachers' awareness of learning a foreign language and their beliefs of self-efficacy affect students' perspectives on this. Our research focuses on schooling and what can be done in the educational field to raise awareness among prospective teachers besides their expectations.

Science is one of the most important areas where English is considered essential for people to look forward to and develop both individually and societally. That is why researchers believe that this can be achieved via cooperation between STEM educators and English teachers. This type of cooperation can provide benefits for future generations of engineers, scientists, educators, and so on. Thus, English language as a foreign language should be included in STEM applications, and pre-service teachers should be trained for this. Also, their expectations and problems should be noted for a high quality of work.

A well-prepared lesson plan minimizes the problems that may occur during STEM applications, and it can be revealed how teacher candidates include foreign language lesson plans based on the lesson plans they prepared during the undergraduate period. It is thought that it will contribute to the literature on the inclusion of a foreign language in STEM in the future. In order for STEM practices to be carried out effectively, teachers must have the necessary field and pedagogical knowledge (Margot and Kettler, 2019).

The aim of this research is to determine the self-efficacy levels of 3rd-grade science teacher candidates for English language skills and to reveal how they include foreign language in their lesson plans for STEM applications.

1. What are pre-service science teachers' self-efficacy levels for English language skills?
2. How did pre-service science teachers include foreign language in their lesson plans for STEM applications?
3. What are the opinions of pre-service science teachers about their experiences, difficulties and suggestions about integrating foreign language into STEM practices in their lesson plans?

Yöntem

Explanatory sequential design, which is one of the mixed-method designs, was used in this study, in which the self-efficacy levels of pre-service science teachers in English language skills were determined, and it was revealed how the pre-service science teachers included foreign language in their lesson plans for STEM applications.

The research study group consists of pre-service science teachers studying in the 3rd grade in a university located in the Aegean region. While choosing the study group, criterion sampling, which is one of the purposeful samples, was used. The criterion is that they have previously received STEM education and prepared a STEM lesson plan. In the first stage of the research, 30 pre-service teachers were studied, and the second stage was continued with a total of 9 pre-service teachers, six women, and three men.

The Self-Efficacy Scale for English Language Skills developed by Sağlam and Arslan (2018) and the focus group interview form developed by the researchers were used to collect the data in the study. The scale is a 5-point Likert scale consisting of four dimensions and a total of 22 items. The focus group interview form was prepared to reveal the experiences, difficulties and suggestions of pre-service teachers during the lesson plan preparation process and consists of a total of eight questions. For the interview questions, a total of three expert opinions, one for science education, one for foreign language, and one for measurement-evaluation, were taken.

In collecting the data, first of all, the Self-Efficacy Scale for English Language Skills was applied to 30 pre-service teachers. Then, nine pre-service teachers who wanted to continue the research were asked to prepare a STEM lesson plan in which they included a foreign language in STEM application. Then, focus group interviews were held with the participants. The focus group interview was held on a pre-determined day and time in an appropriate environment and took a total of 50 minutes.

Statistical package program was used in the analysis of quantitative data. In qualitative data analysis, lesson plans were analyzed by document analysis method and focus group interview was analyzed by content analysis method.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It was determined that pre-service science teachers' Self-Efficacy on English Language Skills was low.

When pre-service teachers' STEM lesson plans were probed, it was found that participants made use of foreign language mostly in the stages of "engagement," "exploration," and "explanation". As an example, in the "elaboration" stage, one participant used foreign language in order to recap the words given at the beginning of the lesson, prepare a poster using these words, and explain their roles. As for the other stages, the most used skill was "vocabulary teaching," followed by "writing," "reading," "listening," "speaking," and "grammar," respectively.

Pre-service teachers stated that they had difficulties associating the foreign language with STEM during the preparation of their lesson plans. They stated that they were willing to include the foreign language in STEM practices when they started their careers, depending on their cooperation with their colleagues. Participants said that since Science and English subjects are related to daily life, they will positively affect the students' motivation. Some of the participants stated that there might be problems in associating Science and English subjects due to the subject dissimilarities at the grade level.

Anahtar Kelimeler: FL-STEM, STEM Education, Pre-service teachers

Kaynakça

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171), 74-85.

Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM education*, *6*(1), 1-16.

Öztürk, Ö. (2021). STEM "E" for English. In Demir, Y., Erdem, C. & Serçe, H. (Eds.), *Effective ELT Practices Across Turkey* (pp. 85-95). PEGEM AKADEMİ.

Yorulmaz, A., Uysal, H., & Çokçaliskan, H. (2021). Pre-service primary school teachers' metacognitive awareness and beliefs about mathematical problem solving. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, *6*(3), 239-259.

Öğretim Elemanlarının Dijital Yaratıcılık Zekâları ve Farkındalıkları

Tuncay Sarıtaş
Balıkesir Üniversitesi

Serpil Günaydın
Balıkesir Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünya sağlık, ekonomik, tarım vb. birçok alanda geçtiğimiz yüzyıllara göre çok daha hızlı bir dönüşüm geçirmektedir. Yaşanan bu dönüşümün önemli etkenlerinden biri de teknolojidir. Dijital ortamlar birçok farklı tecrübeyi aynı anda sunmaktadır. Bir taraftan kripto paralar ile ekonomi yeni bir kavram ile tanışırken, diğer taraftan NFT dijital sanat eserleri konuşulmaya başlanmış, sadece internet üzerinden yapılan birçok yeni iş kolu ortaya çıkmış ve insanlar dijital ortamlarda yaratıcı ürünler ortaya koymaya başlamışlardır. Eğitim de bu güçlü dijital dönüşümden etkilenen alanların başında gelmektedir. Giderek dijitalleşen dünya ve değişen koşullar bireylerin dijital zekâ bağlamında da gelişim göstermelerini gerektirmektedir. IEEE standartlar kurulu tarafından oluşturulan *dijital zekâ yetkinlik çerçevesi* bu bağlamda bireylerin gelecek için kazandırılması gereken yetkinlikleri tanımlamaktadır. OECD, BM, ISTE, Microsoft gibi alanda söz sahibi 25 kurum tarafından belirlenen dijital yetkinliklerin sentezlenmesi ile oluşturulan dijital zekâ envanteri; temelde dijital vatandaşlık, dijital yaratıcılık ve dijital rekabet olmak üzere üç ana başlık ve 28 yetkinlikten oluşmaktadır (DQInstitute, 2018). Bireylerin dijital zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların; analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yy becerilerinin (Yalçın, 2018) gelişmesine de önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan gerek iş hayatı gerekse özel hayat noktasında günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan teknoloji, özellikle de internet kullanımı birçok riski de beraberinde getirmektedir. Dijital mecralar üzerinden artan dolandırıcılık vakaları, cinsel istismarlar, kişisel bilgilerin çalınması ve bu bilgilerin yasa dışı kullanımının artması (Na-Nan, Roopleam, Wongsuwan, 2020) insanları dijital dünyanın tehditleri ile de karşı karşıya bırakabilmektedir. İnsan hayatının gittikçe sanallaştığı bu yüzyılda bireylerin dijital dünyayı riskleri ve potansiyel fırsatları ile tanımaları günümüzde başarılı olmanın önemli unsurlarından biridir. Bu bağlamda Üniversite öğretim elemanlarının dijital yaratıcılık zekâsı konusundaki bilgi ve farkındalıklarının; gerek öğrencilere gerekli kazanımların edindirilmesi açısından gerekse dijital ortamların potansiyel risk ve fırsatlarını bilerek bunları öğrencilerine aktarmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada; Balıkesir Üniversitesi yabancı diller yüksekokulundan 14 öğretim elemanına dijital zekâ envanterinin dijital yaratıcılık bölümü uygulanarak bir pilot çalışma yapılmış ve öğretim elemanlarının genel potansiyelleri ön görülmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, vd., 2014:14). Araştırmada 59 maddeden oluşan dijital zeka kapsamında dijital yaratıcılık maddeleri uygulanmıştır. Anket maddeleri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere üç temel sınıflandırmaya göre düzenlenmiştir. İlgili anket maddeleri DQ Enstitü (2018) tarafından hazırlanan maddelerdir. Anket; Balıkesir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundaki 8 kadın, 6 erkek olmak üzere 14 öğretim elemanına uygulanmıştır. İlgili örneklem amaçlı örneklem olarak seçilmiştir. Uygulanan anketin İngilizce olması gerek dil yeterliliği gerekse kültürel aşinalık açısından Yabancı diller bölümü öğretim elemanlarının örneklem açısından uygun olduğunu göstermektedir. Uygulama öncesinde anket maddeleri hakkında yabancı diller ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünden birer uzman olmak üzere iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların genel olarak dijital kimlik noktasında yeterli oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcılar teknolojinin zihinsel ve fiziksel sağlığı üzerindeki etkilerinin de farkında oldukları görülen diğer sonuçlardandır. Diğer taraftan katılımcılar, dijital güvenlik ve emniyet açısından genel olarak kendilerini çok yetkin görmemektedirler. Burada dijital araçların kullanımı, hakimiyet, internet üzerinden gelebilecek risklere karşı farkındalık ve gerekli önlemlerin alınması noktasındaki bilgi eksikliğinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Envanter kapsamında bakılan bir diğer boyut da *dijital duygusal zekadır*. Bu boyutta katılımcıların genel olarak kendilerini dijital ortamlara uyum sağlama ve kendini tanımlama noktasında yeterli gördükleri söylenebilir. Diğer taraftan katılımcılar dijital okuryazarlık konusunda genel olarak kendilerini daha az yeterli görmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Dijital Zeka Envanteri, Dijital Yaratıcılık, Öğretim Elemanları

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (14th ed.). Pegem Akademi: Ankara.

DQInstitute (2018), "Impact and research defining global standards for digital intelligence", available at: https://live.dqinstitute.org/global-standards/ (accessed 21 03 2022).

Na-Nan, K., Roopleam, T. and Wongsuwan, N. (2020), "Validation of a digital intelligence quotient questionnaire for employee of small and medium-sized Thai enterprises using exploratory and confirmatory factor analysis", *Kybernetes, Vol. 49 No. 5, pp. 1465-1483*. https://doi.org/10.1108/K-01-2019-0053

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 51(1), 183-201.* DOI:10.30964/auebfd.405860

Ortaokul Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi

Nursel Durmaz
Mersin Üniversitesi

Erman Uzun
Mersin Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi, teknoloji ve iletişim alanındaki gelişmeler ile birlikte günlük yaşantımızda bankacılık işlemleri, alışveriş, iletişim kurma gibi basit alışkanlıklarımızdan, bilgiye erişme, zaman ve mekândan bağımsız iletişim kurma ve eğitim öğretim etkinliklerinin çevrimiçi ortama taşınmasına kadar birçok alanda olumlu ve kolaylaştırıcı değişikliklere neden olmuştur. Tüm bu dönüşümlerin yanında bilgi çağı bireylerinin sahip olması gereken özelliklerinde de belirleyici rol oynamıştır. Öyle ki internet ve teknoloji alanına doğmuş bireyler dijital yerli olarak adlandırılmakta, diğer kuşaklar ile karşılaştırıldığında, bu bireylerin bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını etkin bir şekilde kullandığı görülmektedir (Bilgiç, Duman, ve Seferoğlu 2011). Bu bireyler yaşamlarının ve sosyalleşme durumlarının büyük bir çoğunluğunu çevrimiçi ortamlarda bilgi ve iletişim araçları üzerinden devam ettirmektedir (Dinç, 2020). İnternetin yaşamımızın merkezinde yer alan bir teknoloji olduğu söylenebilir. İnternete erişim kolaylığının artması ve internet kullanım yaşının düşmesi, gençlerin ve çocukların günlük yaşam etkinliklerinde de önemli değişikliklere neden olmuştur(Akça ve Sayımer, 2017). İnternet, bu kolaylaştırıcı etkilerinin yanında özellikle gençler ve çocuklar için bazı tehditleri de beraberinde getirmektedir. Akça ve diğerleri (2014 s.2), internette karşılaşılabilecek olumsuz durumları "Kimliği bilinmeyen zararlı ve virüslü e-postalar, hakaret, saldırı ve tehdit içeren karalama postaları, sosyal medya iletileri, kısa mesajlar, yine sosyal ağlarda paylaşılan uygunsuz görseller ve videolar" şeklinde sıralamaktadır. Bu risklerden bir diğeri de alan yazında sanal zorbalık, elektronik zorbalık, çevrimiçi zorbalık, e-zorbalık isimleri ile de anılan, teknolojik araç gereçler kullanılarak gerçekleştirilen zorbalık olarak tanımlanan siber zorbalıktır(Durak ve Seferoğlu, 2016).

Bilişim teknolojileri araçlarının da en yaygın kullanılan teknolojiler arasında olduğu gerçeği göz ardı edilemez. İnternet teknolojiyi kullananlarının büyük bir bölümünün çocuklar ver gençlerden oluştuğu bilinmektedir. Z kuşağı ergenlerinin ve gençlerinin günlük yaşamlarının önemli bir parçası olan internetin (Chang,2010), siber zorbalık ve siber mağduriyet olaylarının yaşanma sıklığını arttırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda dijital ortamın getirdiği önemli bir problem olan siber zorbalığın ve etkilerinin iyi anlaşılması, siber zorbalığı etkileyen faktörlerin bilinmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem durumu ifadesi "yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri nedir?"

Bu doğrultuda çalışmada araştırılacak alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

a. Yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorba olma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b. Yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorba olma düzeyleri annenin ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c. Yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorba olma düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d. Yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorba olma düzeyleri teknolojik cihaza sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e. Yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorba olma düzeyleri internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, Ortaokul Öğrencileri, İnternet

Yöntem

İnternet ve bilişim teknolojileri araçlarının hayatımızın her alanında kullanılmasının getirdiği kolaylıkların yanında, doğru kullanılmadığında bu teknolojileri kullanan bireyler için bazı riskler barındırdığı bir gerçektir. Özellikle çocuklar ve gençler açısından fiziksel ve duygusal zararlara yol açan bu riskleri en aza indirmek için öncelikle teknolojinin getirdiği zararların bilinmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda internet ve bilişim teknolojileri ile birlikte bir sorun olarak ortaya çıkan siber zorbalık davranışları ortaokul öğrencileri düzeyinde incelenmiştir. Bu araştırmada da yedinci ve sekizinci öğrencilerinin siber zorbalık tehlike düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konu hakkında geniş bir kitleden görüş almak veya katılımcıların konu ile ilgili tutum, ilgi, beceri gibi özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumları, internet kullanım sıklığı, sahip olunan teknolojik cihaz gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 118 öğrenci oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun koşulları sağlayan çalışma grubunun eşit olasılıkla seçildiği bir örneklem seçme yöntemidir(Büyüköztürk vd., 2018).

Bu çalışmada Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen Siber Zorbalık Ölçeği ve kişisel bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerini belirlemek amacıyla Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen Siber zorbalık Ölçeği, 24 maddeden oluşan "Hiçbir Zaman, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman" yanıtlarını içeren bir ölçektir. "Her Zaman" yanıtı en yüksek puanı ifade ederken, "Hiçbir Zaman" yanıtı ise en düşük puanı ifade etmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın artması siber zorbalık düzeyinin yüksek olması ile doğru orantılıdır. Kişisel bilgi formunda ise öğrencilerin cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim düzeyi, sahip olunan teknolojik cihaz, internet kullanım sıklığı bilgilerini elde etmek için hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Elde veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden iki gruplu değişkenler normallik testi sonucunda normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Üç ve daha fazla gruplu değişkenler de normal dağılım göstermediğinden veriler parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ortaokul yedinci ve sekizinci öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, normallik varsayımı sağlanamadığından parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca ortaokul yedinci ve sekizinci öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin anne ve baba eğitim durumu, kullanılan teknolojik cihaz ve internet kullanım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, normallik varsayımı sağlanamadığından parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi ve farklılığın hangi grupta olduğunu tespit etmek için ise Post-Hoc Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarının cinsiyet ve baba eğitimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, kullanılan teknolojik cihaz ve internet kullanım sıklığı değişkenlerinin ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarına etki etmediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin siber zorbalık düzeylerinin incelenmesine yönelik farklı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Akça, B. E., ve Sayımer, İ. (2017). Siber zorbalık kavramı, türleri ve ilişkili olduğu faktörler: mevcut araştırmalar üzerinden bir değerlendirme. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, *8*(30).

Akça, B. E., Sayımer, İ., Salı, B. J., ve Başak, E. B. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalardaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, *2*, 17–30.

Arıcak, O. T., Kınay, H., ve Tanrıkulu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi; Cilt 9, Sayı 1 (2012): 17. Sayı; 101-114.*

Bilgiç, H. ., Duman, D., ve Seferoğlu, S.(2011). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri.* Akademik Bilişim, İnönü Üniversitesi, Malatya, 257–263.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.

Chang, C. (2010). Internet safety survey: who will protect the children? *Berkeley Technology LawJournal*, *25*(501), 501–527.

Dinç, E. S. (2017). Sosyal medya ortamlarinda siber zorbalik:Li se öğrencileri ni n siber zorbalık deneyi mlerini n incelenmesi. *Electronic Journal of New Media*, *4*(1), 24–39.

Durak, H., ve Seferoğlu, S. (2016). Siber zorbalık: Eski bir toplumsal sorunla ilgili yeni tanımlamalar, bakışlar, değerlendirmeler. A. G. Baran ve M. Çakır (Ed.), içinde *İnter-disipliner yaklaşımla gençliğin umudu toplumun beklentileri* (s. 167-187). Hacettepe Üniversitesi Yayınları. Ankara.

Dinamik Medyaların Öğretimde Kullanımlarına Yönelik Bir Sistematik Literatür İncelemesi

Burcu Çoban

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Güntay Taşçı

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin ilerlemesiyle beraber eğitim ortamlarındaki teknolojik araç kullanımı artış göstermektedir. Genel olarak eğitim ortamlarını daha zengin hale getirmek için medya ve teknolojiler kullanılmaktadır. Daşdemir ve Doymuş (2012) tarafından bu yolla öğretim araçlarının ve eğitim ortamlarının teknolojiyle desteklenerek öğrenenlere daha nitelikli ortamlar sunulduğu bildirilmektedir. Bu medya formatları ise metin, ses, görüntü, video, nesne ve insanlar olarak sınıflanmaktadır (Smaldino, Lowther ve Russel, 2012). Bu medya formatlarının sınıflanması yaklaşımları içerisinde animasyonlar, simülasyonlar ve videolar dinamik (hareketli) grafikler olarak ele alınmaktadır (Niegemenn et al., 2008, s. 239). Söz konusu dinamik medya formatlarından olan animasyonlar; art arda gelen resimlerin hareketi sonucu oluşan, içerisinde ses ögesini barındırabilen hareketli görüntülerdir (Mayer ve Moreno, 2002). Simülasyonlar ise farklı durumları, gerçeğine benzer bir model üzerinde bireyin etkileşime girerek deneyimlemesini sağlayan araçlardır (Zapalska, Brozid ve Russ, 2012). Son olarak videolar, görsel ve işitsel boyutu bulunan doğrusal sunum araçlarıdır (Laurillard, 2022, s. 91). Video formatı içerisinde ele alınan (Smaldino, Lowther ve Russel, 2012) ve belirli bir perspektiften yansıtılan gerçekliğin sinemaya özgü unsurlarla birleştirilmesiyle oluşturulan belgeseller (Nichols, 2017) de bu araştırma da ele alınmaktadır.

Belgeseller, animasyonlar, simülasyonlar ve eğitsel videoların öğretim ortamlarında kullanıldığı çalışmaların farklı yönlerden incelenerek amaçlarının, sonuçlarının, örneklem gruplarının, kullanılan yöntemlerin, kullanıldığı derslere ve konulara ilişkin dağılımlarının saptanması, bu konularda genel bir çerçeve sunulması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu sebeple aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Belgesel, animasyon, simülasyon ve eğitsel videolarla ilgili araştırmaların eğitim düzeylerine dağılımı nasıldır?

2. Belgesel, animasyon, simülasyon ve eğitsel videolarla ilgili araştırmalarda kullanılan yöntem, desen ve veri toplama araçları nelerdir ve dağılımları nasıldır?

3. Belgesel, animasyon, simülasyon ve eğitsel videolarla ilgili araştırmalardaki fen dersleri hangi konularda yapılmıştır ve bu konuların öğretim kademelerine göre dağılımı nasıldır?

4. Belgesel, animasyon, simülasyon ve eğitsel videolarla ilgili araştırmalar hangi amaçlara göre yapılmıştır?

5. Belgesel, animasyon, simülasyon ve eğitsel videolarla ilgili yapılan araştırmalarda hangi sonuçlara ulaşılmıştır?

Yöntem

Bu araştırmanın bulguları literatür taraması ile elde edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Alanyazın taraması esnasında animasyon, simülasyon, eğitsel video ve belgeseller hakkında eğitim alanında yapılmış çalışmaların bulunması amacıyla ‘’belgesel’’ ‘’documentary’’, ‘’animasyon’’, ‘’animation’’, ‘’simülasyon’’ ‘’simulation’’, ‘’ eğitsel video’’ ve ‘’educational Video’’ anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Aramalar Google Akademik, Eric, Scopus, Science Direct veri tabanlarında yapılmıştır ve sonucunda 1973-2019 yılları arasında yayınlanmış 119’u yurt içi ve 35’i yurtdışı kaynaklı olmak üzere toplamda 154 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların 41’i belgesellerle, 63’ü animasyonlarla, 27’si simülasyonlarla ve 23’ü eğitsel videolarla ilgilidir. Söz konusu çalışmalar, analiz edilirken sonuçlarına göre temalara ve çalışma alanlarına ayrılmıştır ardından elde edilen veriler, sıklık ve dağılımları bakımından belirlenen tema ve çalışma alanlarına göre tablo ve grafiklere dönüştürülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analize dahil edilen araştırmalarda okul öncesi ve ilkokul düzeyinde belgeseller, simülasyonlar ve eğitsel videolarla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır, bu düzeyde animasyonlarla ilgili ise az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Belgeseller ve eğitsel videolarla ilgili araştırmalar çoğunlukla üniversite düzeyinde iken animasyon ve simülasyonlarla ilgili araştırmalar ortaokul düzeyinde yoğunlaşmaktadır. İncelenen araştırmaların çoğunluğu deneysel desende yapılmıştır ve genellikle test, ölçek ve görüşme formu gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Analiz sonucunda, incelenen çalışmaların genellikle ortaokul ve lise fen derslerinin farklı konularında yapıldığı tespit edilmiştir. Amaçları bakımından incelendiğinde, belgesellerle ilgili araştırmaların genellikle tutum, inanç, özyeterlik gibi duyuşsal alanlarda; animasyon, simülasyon ve eğitsel videolarla ilgili araştırmaların ise; akademik başarı, kalıcılık gibi bilişsel alanlar üzerinde durduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Teknolojileri, Dinamik Medya

Kaynakça

Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 9-18.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Daşdemir, İ., & Doymuş, K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 33-42.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: a Framework for the Effective Use of Educational Technology* (Second Edition). New York: Taylor & Francis

Nichols, B. (2017). Belgesel sinemaya giriş. (D. Eruçman Çev.) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Niegemenn, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M., & Zobel, A. (2008). *Kompendium Multmediales Lernen*. Springer Verlag.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2012). *Instructional technology for media and learning*. Boston: Pearson.

Aday Öğretmenlere Yönelik Düzenlenen Bir E-Mentorluk Programı İçin Geliştirilen Platformun Kullanışlılığının İncelenmesi

Sefa Özmen — Trabzon Üniversitesi

Ali Kürşat Erümit — Trabzon Üniversitesi

Sakine Öngöz — Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Göreve yeni başlamış öğretmenlerin, mesleklerinin ilk dönemlerinde mesleki ve psikososyal gelişimleri başta olmak üzere pek çok konuda desteğe ihtiyaç duydukları alanyazındaki çalışmalarda ifade edilmektedir (Özdemir & Yalın, 2000; Yanık, Bağdat, Gelici & Taştepe 2016; Çelik & Kahraman, 2021). Bu duruma yönelik olarak, ülkemizde ve dünya çapında geliştirilen eğitim politikaları ve uygulamaları bulunmaktadır (Ulubey, 2018). Dünya genelinde çeşitli ülkelerin "Aday öğretmenlik programları" bu uygulama ve politikalara örnek olarak verilebilir. Aday öğretmenlik programları için Huling-Austin'in (1990) "*en az bir yılı kapsayan, sistemli, planlı ve yeni öğretmenlere devamlı desteğin sağlanması amacıyla düzenlenmiş programlar*" şeklinde bir tanımı bulunmaktadır. Aday öğretmenlik programları ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyumu ve mesleki başarısının arttırılması hedeflenmektedir (Bakay, 2006).

Aday öğretmenlere yönelik uygulanan aday öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin, tecrübeli olan öğretmenlerden danışmanlık hizmetleri aldığını ve bu program sürecine katılan kişilerin çeşitli görevleri olduğu görülmektedir (Balkar & Şahin, 2014). Bu noktada görevine yeni başlamış öğretmenlerin tabi oldukları aday öğretmenlik programları ile mentorluk programları benzerlik göstermektedir (Naillioğlu-Kaymak, 2017). Mentorluk; karşılıklı güven ve gönüllülük esasına dayalı olarak bireylerin mesleki ve kişisel anlamda gelişimi amaçlanmış; bilgi, beceri ve tecrübe paylaşımı ile danışmanlık, rehberlik, koçluk ve tutorluk süreçlerini kapsayan bir gelişim ve öğrenme sürecidir (Kahraman, 2012). Mentorluk süreçlerine katılan bireyler menti ve mentor olarak adlandırılmaktadır (Single & Single, 2005). Mentor konu hakkında bilgi ve deneyimi olan, menti ise mentorun deneyimlerinden faydalanan kişidir (Kuzu & Kahraman, 2010). Aday öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek amacıyla mentorluk uygulamalarının bir türü olan e-mentorluk programları da kullanılmaktadır. E-mentorluk programları dijital ortamlar üzerinde zaman ve mekândan bağımsız şekilde yürütülen mentorluk türü olarak tanımlanır (Single & Muller, 2001).

Bugüne kadar e-mentorluk programlarında dijital ortam olarak kullanılmak üzere pek çok teknoloji ve yazılım ürünü geliştirilmiştir. E-mentorluk programı ve amacına hizmet edecek platformu seçmek veya geliştirmek oldukça önemlidir. Alanyazındaki çalışmalara göre katılımcılar iyi tasarlanmış çoklu ortamlarda geleneksel öğrenmeye göre daha kalıcı öğrenme gerçekleştirmektedir (Akbaba, 2009). E-mentorluk programında kullanılacak platformun sorunsuz olması, hatadan arınık olması, tasarım ve kullanılabilirliği, direkt olarak programın başarısını etkilemektedir (Single & Single, 2005). Kuzu vd. (2012) bir e-mentorluk programında kullanılacak platformun seçilmesi noktasında üç farklı seçeneğinin olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; hali hazırdaki bir ticari mentorluk yazılımının kullanılması, öğretim yönetim sistemlerinin (ÖYS) uyarlanması ve programa özel üretilen yazılımların kullanılmasıdır. E-mentorluk programlarında katılımcılar arasındaki etkileşimin ticari yazılımlar üzerinde yapılması beraberinde çeşitli sınırlılıklar getirmektedir. Bu ortamların yürütülecek program özelliklerine yönelik özelleştirilebilirlik noktasında yazılımın sınırlarına bağlı kalınması süreç üzerindeki hakimiyeti kısıtladığı için tasarımlarının e-mentorluk amaçlı kullanıcılar için yeterince uygun olmadığı ifade edilmektedir (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012). Bu sınırlılıklar e-mentorluk program geliştiricileri ticari yazılımların kullanılmasının dışındaki seçeneklere sevk etmektedir.

Alanyazındaki bu bilgilerden yola çıkılarak yürütülen çalışmanın amacı, aday öğretmenlerin mesleki ve psikososyal gelişimlerine yönelik bir e-mentorluk sisteminin tasarlanmasıdır. Araştırmanın problemi ise aday öğretmenlerin mesleki ve psikososyal gelişimlerine yönelik olarak hazırlanan e-mentorluk platformunun kullanışlılığına yönelik görüşlerin belirlenmesidir. Bu çalışma kapsamında, günümüz dijital imkanlarının kullanılması ile oluşturulacak e-mentorluk platformunun kullanışlılığına yönelik elde edilen bulguların sonraki platform geliştirme çalışmaları için yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Kullanışlılık düzeyi üstün platformlarda gerçekleştirilen e-mentorluk uygulamaları, aday öğretmenlerin gelişimlerini destekleme noktasında mevcut programlara güçlü bir alternatif yol olacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, TÜBİTAK desteği ile yürütülen 120K280 kodlu 'Aday Öğretmenlerin Meslekî ve Psiko-sosyal Gelişimlerini Desteklemeye Yönelik Kısa Süreli Bir Elektronik Mentorluk Programının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi' başlıklı proje kapsamında gerçekleştirilmiş, Aday Öğretmen E-Mentorluk Programı (AÖEMP)

sürecinde kullanılmak üzere geliştirilen e-mentorluk platformunun kullanılışlılığı araştırılmıştır. Çalışma grubu, projeye katılan 57 ortaokul öğretmenidir. MEB'e bağlı okullarda görev yapan farklı branşlardaki bu öğretmenlerden 23'ü mentor, 34'ü ise menti olarak programda yer almıştır.

Tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile yürütülen çalışma dört haftalık hazırlık süreci ile başlamıştır. Hazırlık sürecinde alan yazın destekli olarak doküman analizi yapılarak, öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilecek bir e-mentorluk platformunun hangi bileşenlere sahip olması gerektiği belirlenmiş ve tasarım ortaya koyulmuştur. Hazırlık sürecinin ardından her biri sekiz hafta süren iki döngüsel aşama ile uygulama sürecine geçilmiştir. Bu noktada her bir sekiz hafta sonunda katılımcılardan platformun kullanışlılığına yönelik veriler toplanmış ve platform üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tasarım tabanlı araştırmanın iki döngüsünün sonunda e-mentorluk platformu nihai haline kavuşturulmuş, raporlaştırma sürecine geçilmiştir.

E-mentorluk programı için tasarımı yapılan platform iki dijital ortamdan oluşmaktadır. Bu ortamların ilki olan AÖEMP Web Sitesi genel itibariyle; program tanıtımının yapıldığı, program için başvuruların alındığı, AÖEMP komisyonu ve program hakkındaki detaylı bilgilerin yer aldığı, program başlangıcı ile birlikte süreç içerisindeki duyuruların paylaşıldığı, katılımcıların erişmesi gereken belgelerin paylaşıldığı bir web site olarak tasarlanmıştır. İkinci ortam olan AÖEMP Etkileşim Platformu ise programa katılan mentor ve menti eşlerinin e-mentorluk kapsamındaki etkinlikleri için gereksinim duydukları tüm yazışma ve çevrimiçi görüşmeleri yapmaya olanak sunan, program düzenleyicilerinin ve katılımcıların aylık değerlendirme toplantılarının yapıldığı, alan uzmanlarının ve deneyimli öğretmenlerin katılımı ile çeşitli seminerlerin düzenlendiği bir dijital ortam olarak tasarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın birinci aşlamasında e-mentorluk platformuna yönelik alınan görüşler; istenilen belge ve formlara erişimde zorlanıldığı, yönlendirmelerin arttırılabileceği, işlevini kaybeden içeriklerin kaldırılması, menülerdeki karışıklıklar, gereksiz unsurların varlığı, istatistik bölümünün anlaşılamadığı, içerikleri ile örtüşmeyen sayfa isimlerinin olduğu yönünde olmuştur. Birinci aşama sonunda alınan bu görüşler ile gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İkinci aşamada platformların kullanılması ve ikinci aşama sonunda alınan görüşlerde ise katılımcılar ilk aşamaya kıyasla her iki dijital ortamın kullanışlılığı hakkında olumlu yönde bir artış olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Katılımcılar kendi belirttikleri görüşlere yönelik düzenlemelerin yapılmasından memnun kaldıklarını ve bu düzenlemelerin kullanışlılık düzeyini arttırdığını ifade etmiştir. İkinci aşamanın sonunda alınan görüşlerde katılımcılar, tasarım tabanlı araştırma modeli ile uygulanan araştırma sürecinin üçüncü aşamaya ihtiyaç duyulacak bir düzenleme belirtmemişlerdir ve araştırmanın uygulama süreci bu aşamanın sonunda sona ermiştir.

Aday öğretmenlerin ve deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, bu örneklem özelliğinin bir e-mentorluk platformunun kullanışlılığına yönelik beklentileri; yapacağı iş ve işlemlere hızlıca erişebilmek, yönlendirme ve bağlantılar ile birbiriyle ilişkili sayfalar arasında hızlı geçiş yapabilmek, gereksiz unsurlar ile karşılaşmamak, platformu sorun yaşamadan kullanarak mümkünse kısa yollar ile işlerini halletmek eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: aday öğretmenlik, mentorluk, e-mentorluk

Kaynakça

Akbaba, B. (2009). *Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakay, O. (2006). *Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balkar, B., & Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. The Journal of Academic Social Science Studies, 29(29), 83-100.

Çelik, O.T., & Kahraman, Ü. (2021). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 179–205. Retrieved from https://doi.org/ 10.9779/pauefd.684913.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-548). New York: Macmillan.

Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentörlük* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kuzu, A., & Kahraman, M. (2010). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde e-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(4), 173-184.

Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-Mentörlük, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(4), 173-184.

Naillioğlu-Kaymak, M. (2017). *Aday öğretmenlerin yetişme sürecinin değerlendirilmesi ve mentorluk önerilerinin uygulanmasına ilişkin görüşler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S., & Yalın, H.İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Single, P. B., & Muller, C. B. (2001). *When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program.* In Stromei, L.K. (Ed.) *Creating Mentoring and Coaching Programs* (pp. 107-122). Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 13(2), 301-320.

Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 480-502.

Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö., & Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(36).

Bilgi İşlemsel Düşünmeye İlişkin Bir Kavramsal Çerçeve Önerisi

Merve Yıldız — Karadeniz Teknik Üniversitesi

Hasan Karal — Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Endüstri 4.0 olarak adlandırılan dijital devrim, teknolojinin tüm alanlarla bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkan toplumsal, sosyolojik ve ekonomik dönüşümleri yansıtmaktadır. Bu dönüşüm süreci, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile hız kazanmıştır. Özellikle yapay zeka, büyük veri, nesnelerin interneti gibi yeni teknolojiler, insan makine etkileşimini farklılaştırmış ve bu etkileşim sürecindeki insan rollerini değiştirmiştir. Bu durum, çağa ayak uydurabilmek için nitelikli insan gücüne duyulan gereksinimi artırmış, bireylerde aranan özellikleri ve yeterlikleri değiştirmeye başlamış ve sıklıkla vurgulanan problem çözme, algoritmik düşünme, yaratıcılık gibi bazı becerileri ön plana çıkarmıştır. Nitekim Dünya Ekonomik Forumu'nun Geleceğin Meslekleri Raporu'nda da, 2025 yılına gelindiğinde, insanlar ve makineler arasındaki işbölümünün farklılaşmasıyla 85 milyon iş tanımının değişeceği ve bu değişim sonucunda işbölümlerine uyarlanmış 97 milyon yeni rolün ortaya çıkacağına dikkat çekilmektedir (World Economic Forum, 2020). Bu doğrultuda, değişen ihtiyaç ve talepleri karşılayabilmek ve geleceğin yetişkinleri olan bireyleri, yeni roller çerçevesinde gerekli becerilerle donanmış olarak yetiştirebilmek eğitim alanının öncelikli amaçlarından biri haline gelmiştir. Tam bu noktada, 21.yüzyıl becerilerinden biri olarak nitelendirilen (Grover, 2018) bilgi işlemsel düşünme kavramı önem kazanmaya başlamıştır.

Wing (2006), bilgi işlemsel düşünmeyi, bilgisayar bilimi temelindeki kavramları kullanarak, problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışını anlama olarak tanımlamıştır. Başka bir çalışmada, Cuny, Snyder ve Wing (2010'dan aktaran Wing, 2010), çözümlerin bir bilgi işlem birimi tarafından etkili şekilde uygulanabilmesi için problemlerin ve çözümlerinin formüle edilmesini içeren bir düşünme süreci olarak ifade etmişlerdir. Aho (2012) ise, bir problemin çözümüne yönelik hesaplama adımlarının belirlenmesi ve algoritmalarının oluşturulmasını içeren bir düşünme süreci olarak betimlemiştir. Alanyazında daha birçok tanım olmakla birlikte, bilgi işlemsel düşünmeyi, bilgi işlemsel düşünmenin alt becerileri, boyutları ya da bileşenleri şeklinde ele alarak kavramsal bir çerçeve olarak tanımlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Brennan ve Resnick (2012) bilgi işlemsel düşünmeyi üç temel boyut olarak ele almışlardır. Birinci boyut olan bilgi işlemsel kavramlar; diziler, döngüler, koşullar gibi programlama konularına ilişkin bileşenleri kapsamaktadır. İkinci boyut bilgi işlemsel uygulamalar; test etme, hata ayıklama, soyutlama gibi programlama sırasında yapılan davranışlara ilişkin bileşenlerden, üçüncü boyut bilgi işlemsel bakış açısı ise; ifade etme, sorgulama gibi öğrencilerin öz bildirimine dayalı bileşenlerden oluşmaktadır. Selby ve Woollard (2013), bilgi işlemsel düşünmenin soyutlama, parçalara ayırma, algoritmik düşünme, değerlendirme ve genelleme bileşenlerinden oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Başka bir çalışmada Csizmadia vd. (2015), bilgi işlemsel düşünmeyi mantıksal akıl yürütme, algoritmik düşünme, parçalara ayırma, genelleme, soyutlama ve değerlendirme olmak üzere altı bileşen olarak ele almışlardır. Buna ek olarak bilgi işlemsel düşünmenin pratiğe dönük göstergelerini yaklaşım olarak tanımlamış ve bu yaklaşımları yansıtma, kodlama, tasarlama, analiz etme ve uygulama olarak belirlemişlerdir. Güncel çalışmalarda ise, bilgi işlemsel düşünmenin kavramsal çerçevesi olarak parçalara ayırma, örüntü tanıma, soyutlama ve algoritma oluşturma olmak üzere dört bileşenin öne çıktığı görülmektedir (Dong vd., 2019; Fofang vd., 2020).

Bilgi işlemsel düşünmenin kavramsal çerçevesine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bileşen olarak ölçülmesi zor olan psikometrik kavramların ele alındığı, programlama bilgisine ilişkin konu ve kazanımların ya da sistem kullanımına ilişkin özelliklerin bileşen olarak tanımlandığı ve kavramsal çerçevenin bir araç ya da ortama bağlı olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Daha yakın zamandaki çalışmalarda görüş birliği olsa da, alanyazında hala bilgi işlemsel düşünme becerisinin bileşenlerine ilişkin belirsizliğin devam ettiği belirtilmektedir (Araujo vd., 2019). Dolayısıyla bu durumun, bilgi işlemsel düşünme becerisinin, öğrenme öğretme sürecine entegre edilmesini ve değerlendirilmesini zorlaştırdığı vurgulanmaktadır (Fronza, Ioini, & Corral, 2017; Grover, Pea, & Cooper, 2015). Bu nedenle, bilgi işlemsel düşünmenin tanımını ve kavramsallaştırılmasını içeren bir çerçeveye ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Labusch, Eickelmann, & Vennemann, 2019; Tang vd., 2020).

Yöntem

Alanyazında, bilgi işlemsel düşünmenin bileşenlerine ilişkin farklı yaklaşımların olması, bilgi işlemsel düşünme becerisini değerlendirebilmek için kavramsal bir çerçeve oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda, Voogt vd. (2015), bilgi işlemsel düşünmeyi, yerine getirilmesi gereken bir dizi gerekli ve yeterli koşul açısından tanımlamak yerine kavramların gerçekte nasıl kullanıldığına odaklanan daha pragmatik bir yaklaşım benimsemek gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar, bilgi işlemsel düşünme ile ilgili tartışmalardaki benzerlikler ve ilişkiler temel alınarak, bilgi işlemsel düşünmenin temel yetkinliklerini tanımlamayı önermektedir. Buradan hareketle, bilgi işlemsel düşünmenin kavramsal çerçevesini oluşturabilmek için alanyazın taraması yapılarak mevcut çalışmalarda

bilgi işlemsel düşünmenin hangi bileşenler açısından ele alınarak değerlendirildiği incelenmiştir. Alanyazın taraması, Scopus veritabanında yapılmış olup, tarama stratejisi olarak şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Yıl: 2018 dahil olmak üzere geriye dönük tüm yıllar
- Alan: Sosyal bilimler
- Tür: Makale
- Dil: İngilizce
- Anahtar kelimeler: "computational thinking"

Tarama sonucunda toplam 195 makaleye ulaşılmıştır. 8 çalışmaya erişilemediği için, 74 makale ise akıllı şehircilik, eşli programlama, dijital gazetecilik, programlama araçlarının karşılaştırması, bilgisayar bilimlerinin eğitime entegrasyonu gibi farklı konuları ele aldığı için kapsam dışında tutulmuş ve kalan 113 makale üzerinden analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen ve bilgi işlemsel düşünmenin bileşenlerini temsil eden kavramlar, bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesi açısından çalışmalardaki anlamına bakılarak irdelenmiş ve alanyazındaki tartışmalar, ilişkiler ve göstergeler dikkate alınarak bu bileşenlerin bilgi işlemsel düşünmenin kavramsal çerçevesine dahil edilme durumuna karar verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular, bilgi işlemsel düşünmenin bileşenleri olarak en fazla diziler, döngüler gibi programlama bilgisine ilişkin konu ve kazanımların ele alındığını göstermiştir. Buna ek olarak, programlama deneyiminin de sıklıkla bilgi işlemsel düşünme becerisi olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Ancak programlama, bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılmasında bir araç olduğu için (Grover, 2018) bu bileşenler, kavramsal çerçeveye dahil edilmemiştir. Çalışmalarda sıklıkla ele alınan diğer kavramlar sırasıyla soyutlama, algoritma oluşturma, akıl yürütme, parçalara ayırma, genelleme ve örüntü tanımadır. Alanyazındaki güncel çalışmalarda da benzer bileşenlere odaklanılması bu bulguyla örtüşmektedir (Dong vd., 2019; Fofang vd., 2020).

Bunların yanı sıra, problem çözme, veri ve bilgi becerisi, modelleme ve simülasyon da dikkat çeken diğer kavramlardır. Ancak problem çözme ile veri ve bilgi becerisi, kendi içlerinde alt boyutları olan ayrı birer beceridir. Bu noktada, Selby ve Woollard (2013) geniş kapsamlı olmayan ve değerlendirilebilir bileşenlere odaklanmak gerektiğini belirtmektedir. Modelleme ve simülasyon bileşeninin ise, genellikle bir araç ya da uygulamaya bağlı olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Oysa alanyazında bilgi işlemsel düşünme becerisinin bir ortam ya da araçtan bağımsız değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çetin vd., 2020). Bu nedenle, bu bileşenler de kavramsal çerçeveye dahil edilmemiştir. Böylece, akıl yürütme, parçalara ayırma, örüntü tanıma, soyutlama, algoritma oluşturma ve genelleme bileşenleri, bilgi işlemsel düşünmenin kavramsal çerçevesini oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: bilgi işlemsel düşünme, kavramsal çerçeve, alanyazın taraması

Kaynakça

Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal, 55*(7), 832-835. DOI: 10.1093/comjnl/bxs074.

Araujo, A. L. S. O., Andrade, W. L., Guerrero, D. D. S., & Melo, M. R. A. (2019, February). *How many abilities can we measure in computational thinking? A study on bebras challenge.* Paper presented at the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, Minneapolis.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012, April). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking.* Paper presented at the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver.

Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). Computational thinking - A guide for teachers. Retrieved November 13, 2020, from https://eprints.soton.ac.uk/424545/1/150818_Computational_Thinking_1_.pdf.

Çetin, İ., Otu, T., & Oktaç, A. (2020). Adaption of the computational thinking test into Turkish. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 11*(2), 343-360. DOI: 10.16949/turkbilmat.643709.

Dong, Y., Catete, V., Jocius, R., Lytle, N., Barnes, T., Albert, J., ... & Andrews, A. (2019, February). *PRADA: A practical model for integrating computational thinking in K-12 education.* Paper presented at the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, Minneapolis.

Fofang, J., Weintrop, D., Walton, M., Elby, A., & Walkoe, J. (2020). Mutually supportive mathematics and computational thinking in a fourth-grade classroom. In M. Gresalfi and I. S. Horn (Eds.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020*, Vol. 3. (pp. 1389-1396). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences.

Fronza, I., Ioini, N. E., & Corral, L. (2017). Teaching computational thinking using agile software engineering methods: A framework for middle schools. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE), 17*(4), 1-28. DOI: 10.1145/3055258.

Grover, S. (2018, February 15). The 5th 'C' of 21st century skills? Try computational thinking (Not coding). Retrieved October 25, 2020, from https://www.edsurge.com/news/2018-02-25-the-5th-c-of-21st-century-skills-try-computational-thinking-not-coding.

Grover, S., Pea, R., & Cooper, S. (2015, April). *Systems of assessments for deeper learning of computational thinking in K-12.* Paper presented at the 2015 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Labusch, A., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). Computational thinking processes and their congruence with problem-solving and information processing. In S. C. Kong, & H. Abelson (Eds.), *Computational thinking education* (pp. 65-78). Singapore: Springer.

Selby, C., & Woollard, J. (2013, July). Computational thinking: The developing definition. Retrieved November 13, 2020, from https://eprints.soton.ac.uk/356481/1/Selby_Woollard_bg_soton_eprints.pdf.

Tang, X., Yin, Y., Lin, Q., Hadad, R., & Zhai, X. (2020). Assessing computational thinking: A systematic review of empirical studies. *Computers & Education, 148*. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103798.

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies, 20*(4), 715-728. DOI: 10.1007/s10639-015-9412-6.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33-35. DOI: 10.1145/1118178.1118215.

Wing, J. M. (2010). Computational thinking: What and why? Retrieved November 13, 2020, from https://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf.

World Economic Forum (2020, October 20). *The future of jobs report 2020*. Retrieved November 15, 2020, from https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/digest.

Öğretmenlere yönelik Dijital Birey Ölçeği : Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Yasemin Saltan — MEB
Fatih Saltan — Amasya Üniversitesi
Özgen Korkmaz — Amasya Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bu yüzyılla birlikte Bilgisayar Okur-Yazarlığı, Dijital Okur- yazarlık, Dijital Vatandaşlık, Dijital Bölünme, Dijital Yerliler ve Göçmenler, Medya Okur Yazarlığı gibi kavramlar büyük anlam kazandı. Bu kavramların bütününe hitap eden ve öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri niteleyen bir çatı kavram ve bunun ölçülmesinin anlamlı olabileceği kanısı ile söz konusu çalışma yürütülmüştür.

Yöntem

Bu çalışma, Öğretmenlere Yönelik Dijital Birey olma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan betimsel tarama yönteminin kullanıldığı ölçek geliştirme çalışmasıdır. Tarama yöntemi, bir konu ya da olaya ilişkin geniş kitlelerin görüşlerinin belirlenip var olan durumu olduğu gibi betimleme yapmaktır(Büyüköztürk ,Çakmak, Akgün, Karadeniz,Demirel,2020). Bu nedenle çalışmamızda betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Öğretmenlerin dijital birey olma düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada araştırmacılar tarafından "Öğretmenlere Yönelik Dijital Birey Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında aşağıda belirtilen sıralama takip edilmiştir:

1. Kavramsal yapının oluşturulması
2. Madde Havuzu Oluşturulması
3. Uzman Görüşlerinin Alınması Ve Gerekli Düzenlemelerin Yapılması
4. Ölçeğin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışmalarının Yapılması

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk olarak, ölçeğin kaç boyutta ele alınacağını belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Madde yükü 0,386 olan 1 madde dışında 0,40'dan az olan madde olmadığı görülmüştür. Madde değeri ve yükü birden fazla faktöre dağılım gösteren, faktör arası 0,1 değerlik fark göz önüne alınarak tekrar inceleme yapılmış, 9 maddenin ölçek dışında bırakılarak yeniden faktör analizi yapılmıştır. Çıkarılan maddelerin kapsam geçerliliğine olan etkisine bakmak amacıyla 1 alan uzmanına tekrar inceletilmiştir. Çıkarılan 9 maddenin kapsam geçerliliğini etkilemediği sonucuna varılarak diğer analizlere geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda kalan 44 maddenin, on bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Son haliyle 44 maddelik ölçeğin KMO= 0,868; Barlett testi değeri ise $\chi 2$= 5976,359; sd=946 (p=0,000) olarak belirlenmiştir. Varimax dik döndürme tekniği ile faktör yüklerine bakıldığında 11 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %64,815'dir. Maddelerle ilgili tanımlanan on bir faktörün ortak varyanslarının ise 0,392 ile 0.797 arasında değiştiği gözlenmektedir. Sonrasında madde içerikleri göz önünde bulundurularak faktörler isimlendirilmiştir. Ölçek ; "Dijital Okur-Yazarlık, Dijital Eğlence, Dijital Etik, Dijital Hak ve Sorumluluklar, Dijital Eğitim, Dijital İletişim, Dijital Güvenlik, Dijital Kültür, Dijital Sağlık, Dijital Ticaret" olmak üzere 10 faktörden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Birey, Dijital Vatandaşlık , Bilgisayar okur-yazarlığı

Kaynakça

Büyüköztürk Ş. ,Çakmak K.E. , Akgün E.Ö, Karadeniz Ş. ,Demirel F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28.Baskı).*Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (27.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5, 148-174. .

Glister, Paul (1997). Digital Literacy. New York: John Wiley.

Görmez, E. (2017). İlkokul sosyal bilgiler programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliği. *International Journal of Social Science 2,(60), 1-15.*

İşman, A. ve Güngören, Ö.C. (2014) Digital citizenship. Turkish Online Journal of Educational Technology . 13, 73-77.

Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, *13*(40), 39-49.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, *59*(3), 1065-1078.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, *9*(5).

Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. Learning & Leading with technology, 32(1), 6

Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenships in schools.* Washington: ISTE

Google Classroom Uygulamasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimleri

Papatya Demir
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Murat Tartuk
İstanbul Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dijitalleşmenin etkisini ve önemini arttırdığı günümüzde birçok alanda artık dijital uygulamalar tercih edilmektedir. Eğitimde de kullanım kolaylıkları, sundukları çeşitli imkânlar ve kısa sürede benimsenmelerinden dolayı bu uygulamalar sıklıkla kullanılmaktadır. Google Classroom (GC), öğrenci, içerik, ödev ve ölçme değerlendirme yönetimini kolaylaştıran ve ortak çalışma ortamı sağlayarak iletişimi güçlendiren bir web tabanlı öğrenme yönetim sistemidir (Classroom, 2020). GC, pedagojik, sosyal ve teknolojik olanaklar sunan popüler bir Web 2.0 aracıdır (Sudarsana vd., 2019). GC Ağustos 2014'te öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Eğitim ortamlarındaki üretkenliği arttırmak, sınıf dışında ise öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini güçlendirmek, öğrencilere grup çalışmaları için işbirlikli öğrenme imkânı sağlamak, ders kaynaklarının zenginleştirilmesini ve paylaşılmasını desteklemek, öğrenci görevlerinin takibini kolaylaştırmak (ödev teslim, proje çalışmaları vb.) ve öğrencilere hızlı geribildirim sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Çınar vd., 2015).

GC'un özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte dünya çapında kullanım alanları genişlemiş, kullanımları ise yoğun bir şekilde artmıştır (Dykes, 2020). GC, bulut tabanlı olması, kurulum gerektirmemesi, kullanımının basitliği, esneklik sağlaması ve ücretsiz olması gibi avantajları olduğu için üniversiteler tarafından da özellikle tercih edilmektedir (Jakkaew ve Hemrungrote, 2017).

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Google Classroom dijital platformuna yönelik deneyimlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma, fenomenoloji (olgubilim) araştırma deseninde kurgulanan nitel bir araştırmadır. Olgubilim araştırmalarda, kişi veya kişilerin bir olgu hakkındaki biliş ve deneyimleri ele alınmaktadır (Johnson ve Christensen, 2012). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada ölçüt olarak en az bir dönem GC uygulamasını kullanan öğretmen adayları belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 70 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veriler açık uçlu görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Açık uçlu sorular, araştırmacıya göreceli olarak daha az araştırılmış konuların incelenmesinde esneklik sağlar. Ayrıca, önceden tanımlanmış sınırlamalar ve öngörüler olmadan gerçekleri cevap verenlerin bakış açısından anlama fırsatı sunarlar (Patton, 2015). Veri toplama aşamasında soru formu Google Formlar da oluşturulmuş, GC yoluyla öğretmen adaylarına gönderilmiştir. Veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırmada veriler kodlar, alt kategori ve kategoriler belirlendikten sonra tematik analiz tekniği kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının GC dijital platformuna yönelik görüş ve önerilerini ele alan bu çalışmada çeşitli görüşlerinin olduğu görülmüştür. İlk olarak öğretmen adaylarına GC uygulamasının kullanışlılığına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, bu uygulamanın zamandan tasarruf sağladığını, erişim kolaylığına sahip olduğunu bununla birlikte kullanımının da oldukça kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları güvenlik açısından da uygulamayı yararlı bulmaktadırlar. GC uygulamasının öğrencilerin hem kendi aralarında hem de eğitimci ile iş birliğini kolaylaştırdığını bu yüzden de uygulamanın avantajlı yönlerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra GC'nin internet bağlantısının olmadığı durumlarda erişilememesi, eğitimci izin verdiği ölçüde kullanılabilmesi ve yükleme yapılırken çeşitli engellerle karşılaşılması gibi unsurlarında uygulamanın dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, GC uygulaması sayesinde iş birliği, iletişim, teknoloji

okuryazarlığı, öz denetim ve zaman yönetimi becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara GC uygulamasını bir sonraki dönem de kullanmak ister misiniz diye sorulduğunda ise bununla ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Google Classroom, uzaktan eğitim, teknoloji, dijitalleşme, sosyal bilgiler öğretmen adayları

Kaynakça

Classroom, G. 2020. *About classroom*. https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279 adresinden edinilmiştir.

Çınar, M., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2015, Şubat). *Eğitimde dijital araçlar: Google sınıf uygulaması üzerine bir değerlendirme*. XVII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri. Eskişehir, Türkiye. https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/35309ec6-a738-4b68-967e-479f31472aab/egitimde-dijital-araclar-google-sinif-uygulamasi-uzerine-bir-degerlendirme adresinden edinilmiştir.

Dykes, A. (2020), *What Is Google Classroom.* https://www.webopedia.com/definitions/google-classroom/#what-is-google-classroom adresinden edinilmiştir.

Jakkaew, P., & Hemrungrote, S. (2017). The use of utaut2 model for understanding student perceptions using google classroom: a case study of introduction to information technology course. *International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT)* (s. 205-209). Chiang Mai: IEEE. Doi:10.1109/ICDAMT.2017.7904962

Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Qauntitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sudarsana, I. K., Putra, I. B. M. A., Astawa, I. N. T. & Yogantara, I. W. L. (2019). The use of google classroom in the learning process, *Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing, 1175*(1). doi: 10.1088/1742-6596/1175/1/012165

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

COVİD-19 Pandemi Döneminde Tekerlekli Sandalye Kullanan Sporcuların Omuz Ağrısı, Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Yaşam Kalitesinin Araştırılması

Hande Gül Panpallı

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Irmak Hürmeriç Altunsöz

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Omuz ağrısı, tekerlekli sandalye kullanan popülasyonda yaygın bir sorun ve bir risk faktörüdür (Curtis ve ark., 1995). Birçok çalışmada omuz ağrısının altında yatan olası nedenler ve buna eşlik eden faktörler araştırılmıştır. Özelikle, bu durumun sadece tekerlekli sandalye kullanan sedanter engelli bireyleri değil, engelli sporcuları da kapsadığı görülmüştür. Ancak, tekerlekli sandalye kullanan popülasyonda spora katılım, spor branşları, gövde kontrolü, cinsiyet farklılıkları, hareket açıklığı gibi omuz ağrısı ile ilişkilendirilebilecek faktörleri belirlemeye yönelik çalışma sayısı çok azdır. Özelikle, COVID-19 pandemisin engelli bireyler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, tekerlekli sandalye kullanan sporcuların omuz ağrısı durumlarını ve bunu etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bundan dolayı, bu çalışmada tekerlekli sandalye sporcularının omuz ağrısı, fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesini değerlendirmek ve olası ilişkileri araştırılmıştır. Bunun yanı sıra örneklemde bulunan katılımcıların branşlarına göre engelli bireysel ve takım sporları, engelli başüstü ve başüstü olmayan spor branşları, doğuştan engeli olup olmama durumu arasında omuz ağrısı bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmaya Türkiye Bedensel Engelliler Spor Federasyonu'na kayıtlı 100 (31K, 69 E) tekerlekli sandalyeli sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Uygun örnekleme kullanılarak çalışma hem Google Form aracılığıyla hem de Ankara'da bulunan sporcularla yüz yüze yapılmıştır. Pandemi döneminde manuel tekerlekli sandalye kullanan sporcularda algılanan omuz ağrısı, fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırmak için demografik bilgi formu, WUSPI-Tr (Curtis ve ark., 1995), FEBFAS (Washburn ve ark., 2002) ve SF-12 (Ware ve ark., 1995) ölçekleri kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ile katılımcıların boy, kilo, eğitim durumu, yaşadıkları bölge, pandemi döneminde ev içi hangi egzersizleri yapabildikleri gibi bilgileri toplanmıştır. WUSPI-Tr , tekerlekli sandalye kullanıcılarının omuz ağrısı için bir öz bildirim anketidir. FEBFAS, fiziksel engelli bireyler için son 7 günlük fiziksel aktiviteyi ölçen bir araçtır. SF-12 ise omurilik yaralanması bulunan engelli bireylerin yaşam kalitesini belirlemek için kullanılan bir öz değerlendirme aracıdır. Çalışmaya katılım gönüllü olduğu için omuz ağrısı karşılaştırılacak gruplar katılımcı profiline göre oluşturulmuştur. Bu profile göre engelli bireysel (n = 45) ve takım sporları (n = 55) alt grupları, engelli başüstü (n = 59) ve başüstü olmayan sporlar (n = 41) alt grupları, engeli doğuştan olan (n = 46) ve olmayan sporcular (n = 54) alt grupları oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ilk analiz sonuçlarına göre COVID 19 pandemisinin tekerlekli sandalye sporcularının aktivite seviyesini düşürdüğü, antrenman rutinlerini bozduğu görülmektedir. Pearson korelasyon sonuçlarına göre tekerlekli sandalye kullanıcısı sporcuların omuz ağrısı düzeyi ile fiziksel aktivite seviyesi arasında anlamlı bir pozitif korelasyon bulunmuştur ($p<.05$). Omuz ağrısı düzeyi ile fiziksel yaşam kalitesi arasında ise negatif korelasyon bulunmuştur ($p<.05$). Buna ek olarak, fiziksel engelli bireylerin fiziksel aktivite seviyeleri ile yaşam kaliteleri arasında anlamlı herhangi bir korelasyon bulunamamıştır ($p>.05$).

Alt grup karşılaştırmaları için omuz ağrısı düzeyleri normal dağılım göstermediği için örneklem genişliğine rağmen Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Engelli bireysel ve takım sporları arasında, başüstü ve başüstü olmayan sporlar arasında omuz ağrısı bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak, doğuştan engelli olan bireyler ile engeli sonradan meydana gelen bireyler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$).

Anahtar Kelimeler: Spora katılım, tekerlekli sandalye sporcusu, omuz ağrısı, fiziksel aktivite, yaşam kalitesi, engelli sporcular

Kaynakça

Curtis, K. A., & Black, K. (1999). Shoulder pain in female wheelchair basketball players. *The Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy*, *29*(4), pp. 225–231. https://doi.org/10.2519/jospt.1999.29.4.225

Curtis, K. A., Roach, K. E., Applegate, E. B., Amar, T., Benbow, C. S., Genecco, T. D., & Gualano, J. (1995). Development of the Wheelchair User's Shoulder Pain Index (WUSPI). *Paraplegia*, *33*(5), 290–293. https://doi.org/10.1038/sc.1995.65

Ware, J.E., Kosinski, M., & Keller, S.D. (1995). SF-12: How to score the SF-12 physical and mental health summary scales. Health Institute, New England Medical Center, Boston.

Washburn, R. A., Zhu, W., McAuley, E., Frogley, M., & Figoni, S. F. (2002). The physical activity scale for individuals with physical disabilities: Development and evaluation. *Arch Phys Med Rehabilitation. 83*, pp. 193–200.

Otizmli Öğrenci Gördüğünde Arkana Bakmadan Kaçmak Mı?: Beden Eğitimi Bağlamında Hizmet Öncesi Eğitimde Nitel Bir Araştırma

Gamze Beyazoğlu Bacı

Spor Bilimleri Uşak Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Hizmet öncesi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında sınıflarında derslerini uyarlayabilmesi ve öğretimlerinde kalıcı olabilmeleri önemlidir. Bu görüşten yola çıkarak hizmet öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim boyutunda tüm grup engelli öğrencileri derslerine entegre edebilme ve ders başarısını sürdürmede yüksek öğretim kurumlarından aldıkları derslere güven düzeylerini belirleme ve bu güven düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğu, araştırmada temel problem olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırmada yarı yapılandırılmış sorularla yapılan derinlemesine görüşmelerden nitel veriler toplanmıştır. Görüşme tekniği, belirli bir konunun veya deneyimin derinlemesine araştırılmasına izin verir (Charmaz, 2002) ve yarı yapılandırılmış tasarım, katılımcılara görüşlerini ifade etmeleri için yeterli zaman ve kapsam sağlar, ayrıca araştırmacının ortaya çıkan fikirleri takip etmesini sağlar (Nohl, 2009). Bu çalışmada uygun örnekleme, ortamların grupların ve/veya uygun olarak mevcut ve katılmaya istekli bireyler ölçütler doğrultusunda seçilmiştir (Collins, 2010).Nitel aşama için örneklem sayısı tasarımının aksine, bu aşamada kesin istatistiksel hesaplamalara dayalı olarak yeterli bir örneklem büyüklüğü sağlama zorunluluğu yoktur (Ritchie, Lewis ve Elam, 2003). Tüm ilgili bilgilerin keşfedilmesini sağlamak için nitel örneklem büyüklüğünün yeterli olması önemlidir (Morse, 2010), doygunluk prensibi bu aşamada örneklem büyüklüğüne rehberlik etmiştir. Doygunluk yeterli katılımcı ile görüşüldüğünde, yeni bakış açılarının, iç görülerin, deneyimlerin veya verilerin ortaya çıkmaması durumudur (Morse, 2010; Shank, 2006; Teddlie ve Tashakkori, 2009). İlgili araştırmaların gözden geçirilmesi ile örneklem sayısı 6 (Suomi, Collier ve Brown, 2003) ile 12 kişi (Goodwin, 2001) olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca önceki araştırma önerilerinin derlemesine dayanarak, örneklem sayısı 6 ile 10 katılımcı olarak önerilmiştir (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda 6 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı veri analizi yapabilmek için ses kayıtlarını deşifre etmiştir. Ayrıca verilerin genel olarak anlaşılabilmesini sağlamak için deşifre edilen verileri birkaç kez gözden geçirmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz verilerdeki kalıpları (temaları) tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için iyi bir yöntemdir. Veri kümesini ayrıntılarla minumum düzeyde düzenler açıklar ve araştırma konusunun çeşitli yönlerini yorumlar (Braun ve Clarke, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda hizmet öncesi öğretmenelerin engelli öğrencileri öğretmeye yönelik aldıkları eğitime olan güvenlerini belirlemede altı tema açığa çıkmıştır. Bunlar Kültürel bağlamda inanç, Staj uygulamaları eksikliği, Kaynaştırma eğitimine negatif bakış, Müfredatta alan yazın ile ilgli ders eksikliği, Eğitmen kalitesine güvensizlik, Engel türüne göre eğitime olan güven olarak temalandırılmışlardır. Hizmet öncesi öğretmenlerin derinlemesine yapılan analizlerinde aldıkları eğitime yönelik güvensiz bir bakış sergiledikleri, bu bakış açısına sahip olmalarında çeşitli faktörlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminde öğretim sağlayacakları engelli öğrencinin engel türüne göre aldıkları eğitime güvendikleri görülmektedir. Bu durumda fiziksel engelli öğrenciyei derslerinde daha rahat entegre edeceklerini söylerken zihinsel engelli öğrencileri ve otizmli öğrencileri derslerine dahil etme konusunda aldıkları eğitimi yetersiz bulduklarını vurgulamışlardır. Diğer önemli bir sonuç ise hizmet öncesi eğitimlerinde staj uygulamalarının olmayışı yada uygulama derslerin azlığı hizmet öncesi öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik verecekleri eğitimin kalitesini düşürürken aldıkları eğitimede güvensizliklerini arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Güven, Engelilik

Kaynakça

Charmaz, K. (2002). Stories and silences: Disclosures and self in chronic illness. *Qualitative inquiry*, *8*(3), 302-328.

Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. *Qualitative research methods*, 77-108.

Morse, J. (2010). Procedures and practice of mixed method design: Maintaining control, rigor, and complexity. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, *2*, 339-352.

Shank, G. D. (2006). Qualitative research: A personal skills approach.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). Integrating qualitative and quantitative approaches to research. *The SAGE handbook of applied social research methods*, *2*, 283-317.

Suomi, J., Collier, D., & Brown, L. (2003). Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, *22*(2), 186-202.

BRAUN V, CLARKE V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları, Beden Eğitimi Dersi Yatkınlıkları ve Motivasyonlarının Boylamsal Bir Çalışma ile İncelenmesi

Vildan Akbulut
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Erman Öncü
Trabzon Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocukluktan ergenlik ve yetişkinliğe kadar aktif bir yaşam tarzı sürmeye yardımcı olan ve ayrıca elde edilen bilgi ve yeteneklerin yaşam boyunca devam ettirilmesini sağlayan beden eğitimi (Lee, Burgeson, Fulton, & Spain, 2007), çocukların fiziksel etkinlikler aracılığı ile psikomotor vb. gelişim alanlarına katkı sağlayan bir faaliyet alanı olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitim süreci ve beden eğitimi dersleri içerisinde karşılaşılan durumlar, yaşanılan olaylar ve öğretmenlerin davranışları gibi birçok nedenden dolayı öğrenciler farklı tutumlar sergileyebilmektedirler. Tutum, "kişinin belirli bir nesne, fikir ya da kişiye karşı geliştirdiği, bilişsel veya duygusal unsurları içeren ve davranışsal eğilimi olan kalıcı bir durumdur" (Freedman, Sears, & Carlsmith, 2003, s. 338). Davranışları olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyen tutumların (Bernstein, Phillips, & Silverman, 2011), öğrencilerin beden eğitimi algısını etkileyebileceği ve bunun da öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Pajares, 1992). Yapılan araştırmalar öz-yeterlik algısının da beden eğitimine katılımda etkili olduğunu göstermektedir (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000). Spor performansının önemli bir belirleyicisi olan ve spor psikolojisinde "bireyin belirli bir seviyede performansı sergileyebilmek için algılamış olduğu yeterlik düzeyi" olarak ifade edilen öz-yeterlik (Bandura 1997'den aktaran Feltz & Öncü, 2014, s. 418), "kişinin bir görevi başarı ile yerine getirme algısı" (Weinberg & Gould, 2015, s. 334) olarak da ifade edilmektedir. Diğer yandan motivasyonun da bireylerin performansını büyük ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Kondrič, Sindik, Furjan-Mandić, & Schiefler, 2013). Bu bağlamda spora, fiziksel aktiviteye ve beden eğitimi derslerine katılımda önemli bir yere sahip olan motivasyon, spordaki davranışların temel belirleyicisi olarak görülmektedir (Sheehan, Herring, & Campbell, 2018). Nitekim yapılan çalışmalar da motivasyonun beden eğitimine katılımı etkilediğini göstermektedir (Crimarco vd., 2018). Araştırmada ele alınan bir diğer konu ise dönüşümsel liderliktir. Beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmalar dönüşümsel liderliğin bu alandaki yararını ortaya koymaktadır (Morton, Keith, & Beauchamp, 2010). Dönüşümsel liderlik takipçileri, bir kurum ya da birimin vizyon ve amaçlarını paylaşmaya yönelten; onları problemlere dair yenilikçi çözümler üretmeye iten ve takipçilerin liderlik kapasitesini koçluk, rehberlik ve destekle geliştiren bir anlayış olarak ifade edilmektedir (Bass & Riggio, 2006).

Eğitim süreci içerisinde öğrencilerin derslere yönelik davranışlarını etkileyen birçok unsurun olduğu söylenebilir. Bu unsurlardan bazıları, öğretmenlerin öğrencilere olan yaklaşımlarının öğrencilerin tutumları ve motivasyonları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Geçer & Deryakulu, 2004). Diğer yandan öz-yeterliliğin de öğrencilerin derslere katılım sağlamaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dönüşümsel liderliklerinin öğrencilerin tutumu ve motivasyonu üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve dönüşümsel liderliğin öğrencilerin beden eğitimine katılımını kolaylaştırabileceği ifade edilmektedir (Keith, 2009). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlıklarını, motivasyonlarını ve öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik algılarını boylamsal bir çalışma ile ele alarak bazı bağımsız değişkenlere göre incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada "*boylamsal tarama modeli*" kullanılmış olup, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları ve motivasyonlarının yanı sıra beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının zaman içerisinde farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, I. ve II. uygulama için 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon'un merkez Ortahisar ilçesinde MEB'e bağlı 6 farklı ortaokulda ve 6 farklı lisede öğrenim gören 6, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın I. uygulamasına 1101 kız ve 1082 erkek olmak üzere 2183 öğrenci, ikinci uygulamasına ise 1065 kız ve 1041 erkek olmak üzere toplam 2183 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin elde edilmesinde, "*Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği*", "*Dönüşümsel Öğretim Ölçeği*" ve "*Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği*" kullanılmıştır. Öğrencilerin, beden eğitimi dersine yönelik motivasyonunu belirlemek amacıyla Türkçe uyarlaması Akbulut (2021) tarafından yapılmış olan "*Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği (BEMÖ)*" kullanılmıştır. 9 maddeden oluşan ölçek 3 faktörlü (*İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Motivasyonsuzluk*) bir yapıdadır. Öğrencilerin, beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algılarını belirlemek amacıyla Türkçe uyarlaması Yıldırım vd. (2019) tarafından yapılan *"Dönüşümsel Öğretim Ölçeği (DÖÖ)"* kullanılmıştır. 'Dönüşümsel Liderlik Teorisi' ışığında hazırlanan ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve 4 faktörlü (idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım, bireysel saygı) bir yapıya sahiptir. Türkçeye uyarlaması Öncü vd. (2015) tarafından yapılan *"Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ)"* çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracıdır. 11 maddeden oluşan ölçek, 2 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek faktörleri '*Tutum*' (6 madde) ve '*Öz-Yeterlik'* (5 madde) şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmayı gerçekleştirebilmek için öncelikle etik kurul izni alınmıştır. Bu durumu takiben üniversite aracılığıyla MEB'den uygulama yapmak için gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehberliğinde dersler başlamadan önce uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın I. uygulamasındaki veriler Ekim, 2018; II. uygulamasındaki veriler ise Mayıs 2019'da toplanmıştır. Anketler uygulanmadan önce planlanan çalışmanın ne için ve hangi amaçla yapıldığı öğrencilere ifade edilmiş ve formu doldururken dikkat etmeleri gereken noktalar ile ilgili uyarılar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) ve tek örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenirliklerini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada yer alan öğrencilerin, BEYÖ ve DÖÖ alt boyutlarından ve BEMÖ *'Dışsal Motivasyon'* alt boyutu hariç diğer alt boyutlardan aldıkları puanların anlamlı olduğu görülmüştür. Katılımcıların, cinsiyet, beden eğitimi öğretmeninin cinsiyeti, ailede sporla ilgilenen kişi bulunma ve lisanslı bir şekilde spor yapma durumu değişkenlerine göre alt boyutlardan aldıkları puanların I. ve II. uygulama değerleri arasındaki farkın tüm alt boyutlarda anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Sınıf değişkeni açısından sonuçlar incelendiğinde, BEYÖ'nde sadece 8. ve 9. sınıfta okuyan öğrencilerin *'Öz-yeterlik'* alt boyutundan aldıkları puanların farklılaşmadığı, diğer tüm sınıf kademelerinde ise BEYÖ'nin alt boyutlarından alınan puanların farklılaştığı görülmektedir. BEMÖ'nden alınan puanlar incelendiğinde, bütün alt boyutlardan alınan puanların tüm sınıf kademelerinde farklılaştığı tespit edilmiştir. DÖÖ'nden alınan puanlar incelendiğinde ise *'İdealize Etki'* alt boyutunda 7. sınıfta ve *'Entelektüel Uyarım'* alt boyutunda 8. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarının farklılaşmadığı, diğer tüm alt boyutlarda ise bütün sınıf kademelerinde okuyan öğrencilerin puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Okul spor takımına katılma durumuna göre *'Entelektüel Uyarım'* alt boyutu hariç diğer tüm alt boyut puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin beden eğitimi dersi yatkınlıklarının, beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik algılarının ve beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının zamana bağlı olarak azaldığı; motivasyonsuzluklarının ise arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Dönüşümsel Liderlik, Tutum, Öz-yeterlik, Motivasyon

Kaynakça

Akbulut, V. (2021). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin dönüşümsel liderlik algıları, beden eğitimi dersi yatkınlıkları ve motivasyonlarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *30*(1), 69-83.

Crimarco, A., Mayfield, C., Mitchell, N., Beets, M. W., Yin, Z., & Moore, J. B. (2018). Determinants of attendance at a physical activity focused afterschool program in elementary school children. *International Journal of Exercise Science*, *11*(5), 137.

Feltz, D. L., & Öncü, E. (2014). Self-confidence and self-efficacy. A. G. Papaioannou and D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 417-429). London: Taylor & Francis Group.

Freedman, J. L., Sears D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Geçer, A., & Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrenclerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *40*, 518-543.

Keith, S. E. (2009). *Transformational teaching and children's involvement in physical education* (Unpublished master's thesis). The University of British Columbia, Columbia.

Kondrič, M., Sindik, J., Furjan-Mandić, G., & Schiefler, B. (2013). Participation motivation and student's physical activity among sport students in three countries. *Journal of sports science and medicine*, *12*(1), 10-18.

Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E., & Spain, C. G. (2007). Physical education and physical activity: results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, *77*(8), 435-463.

Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Morton, K. L., Keith, S. E., & Beauchamp, M. R. (2010). Transformational teaching and physical activity a new paradigm for adolescent health promotion? *Journal of Health Psychology*, *15*(2) ,248-257.

Öncü, E., Gürbüz, B., Küçük Kılıç, S., & Keskin, N. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the physical education predisposition scale. In İ. Önder (Eds.), ERPA International Health and Sports Science Education Congress (pp. 179). Athens: ERPA.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *42*, 307-332.

Sallis, J. F, Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *32*, 963–975.

Sheehan, R. B., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). Associations between motivation and mental health in sport: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Frontiers in Psychology*, *9*(707), 1-10.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2015). *Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri* (M. Şahin, & Z. Koruç, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım S., Yüksel, Y., Bilgin, E., Yıldız, A., Akyar, Ö. Y., & Koruç, Z. (2019). Dönüşümcü öğretim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 191-204.

Algılanan Okul Deneyimi, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Derse Yönelik Memnuniyetin Beden Eğitimi Dersi Motivasyonu Üzerine Yordayıcı Etkisi

Vildan Akbulut

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kişilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere tüm yönleriyle gelişiminin sağlanabilmesi eğitimin temel amaçlarından birisi olmakla birlikte, bu durumun gerçekleşmesi de okullarla mümkün olmaktadır. Hayatları boyunca yaşamlarının önemli bir bölümünü okulda geçiren öğrencilerin okul ile ilgili edinmiş oldukları deneyimlerin önemi de artmaktadır. Bu nedenle de okul ile ilgili olumlu ya da olumsuz deneyimlere sahip olan öğrencilerin okul algıları ile birlikte akademik performansları da etkilenebilmektedir (Baytemir, Köstereliođlu, & Köstereliođlu, 2015). Diğer bir ifadeyle okul yaşantısı olarak da belirtilen okul deneyiminin pozitif gençlik gelişimini sağlama gibi önemli etkilere de sahip olduğu belirtilmektedir (Butcher, Amorose, Iachini, & Ball, 2012). Ayrıca öğrencilerin okul yaşantılarını algılayış tarzları onların duygu ve düşüncelerini de etkilemektedir (Akın, 2015).

Okullarda verilen dersler göz önünde bulundurulduğunda beden eğitimi dersleri, öğrencilerin özellikle bedensel gelişimleri olmak üzere sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Sağın & Karabulut, 2019). Ayrıca sağlıklı toplumların oluşturulması ve fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılması noktasında beden eğitimi derslerinin ayrı bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Derse yönelik olumlu tutumun öğrencilerin derslere katılımını da arttıracağı belirtilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için ders memnuniyetlerinin de olması gerektiği ifade edilmektedir. Beden eğitimi dersinin içeriği, programın yapısı gibi öğrencilerin ders memnuniyetlerini etkileyen çeşitli faktörler vardır (Uğraş & Tutal, 2021). Bu faktörlerle ilgili gerçekleşen olumsuz durumların en aza indirilmesinin derse yönelik memnuniyeti de arttıracağı düşünülmektedir.

Kişilerin fiziksel gereksinimlerinin yanı sıra doğuştan gelen özerklik, yeterlik ve ilişki olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı söz konusudur (Deci & Ryan, 2000). Psikolojik ihtiyaçlar spor bağlamında ele alındığında psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının refah düzeyini arttırdığı ve bu durumunda başarı ile sonuçlandığı ifade edilmektedir (Gagne, 2003; Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004). Ayrıca belirtilen üç psikolojik ihtiyacın spor ortamında karşılanması ile birlikte kişinin daha canlı olacağı, tam tersi bir durumda ise fiziksel ve duygusal yönden tükenmeye yol açabileceği belirtilmektedir. (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008).

Spor içerisindeki davranışların temel belirleyicisi olarak görülen motivasyon, spora, fiziksel aktiviteye ve beden eğitimi derslerine katılımda önemli bir yere sahiptir (Sheehan, Herring, & Campbell, 2018; Shen, Li, Sun, & Rukavina, 2010). Gerçekleştirilen araştırmalar da motivasyonun beden eğitimine katılımı etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Crimarco vd., 2018). Nitekim öğrenciler ve sporcular olumlu yönde ne kadar çok motive olurlarsa beden eğitimi derslerine ve spora katılım sağlamaları da o kadar muhtemel olacaktır (Akbaba, 2006).

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonları üzerinde algıladıkları okul deneyiminin, beden eğitiminde temel psikolojik ihtiyaçların ve beden eğitimi dersi memnuniyetinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada, algılanan okul deneyiminin, temel psikoloji ihtiyaçların ve derse yönelik memnuniyetin beden eğitimi motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Örneklem Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Adana'nın Karaisalı ilçesinde bulunan 2 farklı lisede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 378 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin sayısı 200 iken, erkek öğrencilerin sayısı 176'dır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında *'Algılanan Okul Deneyimi Ölçeği', 'Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği', 'Beden Eğitimi Dersi Memnuniyet Ölçeği',* ve *'Beden Eğitimi Dersi Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'* kullanılmıştır. Öğrencilerin, beden eğitimi dersine yönelik motivasyonunu belirlemek amacıyla Sulz, Temple ve Gibbons (2016) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçe'ye uyarlaması Akbulut (2021) tarafından yapılan *'Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği'* kullanılmıştır. 9 maddeden oluşan ölçek 3 faktörlü (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk) bir yapıdadır. '*Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği'*, öğrencilerin okul yaşantıları algılarını belirlemek için üç temel kavram olan okula bağlılık, akademik motivasyon ve akademik baskı boyutlarını içinde barındıracak şekilde Butcher vd. (2012) tarafından geliştirilmiş, Akın ve Sarıçam (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Turkay vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen *'Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'*, 12 maddeden oluşan üç boyutlu (özerklik, yeterlik ve ilişki) bir ölçektir. Çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı öğrencilerin beden eğitimi dersi memnuniyetlerini belirlemek amacıyla Uğraş ve Tutal (2021) tarafından geliştirilen *'Beden Eğitimi ve Spor Dersi Memnuniyet Ölçeği'*dir. Ölçek 22 maddeden oluşmakta ve 3 boyutlu (öğretmen memnuniyeti, tesis ve spor malzemesi memnuniyeti ve ders memnuniyeti) bir yapıdadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Anket uygulanmadan önce araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış ve dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilerek gerekli uyarılar yapılmıştır. Veri toplama aracının uygulanmasında öğrencilerin gönüllü olarak katılımı esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis değerleri, normal dağılım eğrisi ve Levene testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir. Ayrıca çoklu doğrusal regresyon analizi için Mahalanobis uzaklığı ve Cook's (Cook'<1) değerine göre normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını etkileyen uç değerlerin olup olmadığı, yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağlantı katsayısının bulunmaması koşulu için ise yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları, VIF, CI değerleri ve tolerans değerleri incelenmiş ve analizler bu sonuçlara göre yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinde enter metodu kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerini belirlemede Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların görece orta seviyenin üzerinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre içsel ve dışsal motivasyon; sınıf değişkenine göre dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, tesis ve spor malzemesi memnuniyeti, özerklik ve yeterlik; aktif spor yapma durumu değişkenine göre içsel motivasyon, akademik motivasyon, öğretmen memnuniyeti, tesis ve spor malzemesi memnuniyeti, özerklik ve yeterlik alt boyut puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda, akademik motivasyon ve okula bağlılık algısının beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun anlamlı birer yordayıcısı olduğu; akademik motivasyon ve okula bağlılık algısının birlikte beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun %15'ini açıkladığı görülmüştür. Öte yandan tesis ve spor malzemesi memnuniyetinin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun anlamı bir yordayıcısı olduğu ve beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun %17'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca özerklik ve yeterlik algısının da beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve ikisinin birlikte beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun %17'sini açıkladığı belirlenmiştir. Son olarak algılanan okul deneyimi, beden eğitimi dersi memnuniyeti ve beden eğitimi temel psikolojik ihtiyaçların beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun pozitif yordayıcıları olduğu görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyon üzerindeki göreli önem sırası algılanan okul deneyimi, beden eğitimi temel psikolojik ihtiyaçlar ve beden eğitimi dersi memnuniyeti şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Motivasyon, Okul Deneyimi, Psikolojik İhtiyaç, Memnuniyet

Kaynakça

Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. Motivation and Emotion, 32(3), 189- 199.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361.

Akbulut, V. (2021). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin dönüşümsel liderlik algilari, beden eğitimi dersi yatkınlıkları ve motivasyonlarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Akın, A., & Sarıçam, H. (2014). Okul deneyimleri ölçeği türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(36), 77- 86.

Akın, U. (2015). Do school experiences predict life satisfaction in Turkish college students? International Online Journal of Educational Sciences, 7(1), 87-96.

Baytemir, K., Köşterelioğlu, M. A., & Köşterelioğlu, İ. (2015). Algılanan okul yaşantıları ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 597-608.

Butcher, D. A., Amorose, A., Iachini, A., & Ball, A. (2012). The development of the perceived school experiences scale. Research on Social Work Practice, 22(2), 186-194.

Crimarco, A., Mayfield, C., Mitchell, N., Beets, M. W., Yin, Z., & Moore, J. B. (2018). Determinants of attendance at a physical activity focused afterschool program in elementary school children. International Journal of Exercise Science, 11(5), 137-151.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological İnquiry, 11(4), 227-268.

Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and wellbeing of gymnasts. Journal of Applied Sport Psychology, 15(4), 372-390.

Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. Motivation and emotion, 28(3), 297-313.

Sağın, A. E., & Karabulut, Ö. (2019). Beden eğitimi ve spor dersine yönelik ortaokul öğrencilerinin değer düzeylerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği). Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi, 2(2), 27-34.

Sheehan, R. B., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). Associations between motivation and mental health in sport: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Frontiers in Psychology, 9(707), 1-10.

Shen, B., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. Journal of Teaching in Physical Education, 29(4), 417-432.

Sulz, L., Temple, V., & Gibbons, S. (2016). Measuring student motivation in high school physical education: Development and validation of two self-report questionnaires. *The Physical Educator*, *73*, 530-554.

Turkay, H., Mumcu, H.E., Çeviker, A., Güngöz, E., ve Özlü, K. (2019). Beden eğitiminde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 1135-1155.

Uğraş, S., Tutal, V. (2021). Beden eğitimi ve spor dersi memnuniyet ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 12(2), 174-185.

Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., & Kontou, M. G. (2011). The basic psychological needs in physical education scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 263-280.

Lise Biyoloji Ders Kitaplarında (1937-2022) Hücre Konusu İle İlgili Olarak Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası Üzerine Bir Araştırma

Hicran Özkul

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Musa Dikmenli

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini en iyi şekilde yansıtan o ülkenin bilim ve teknolojideki gelişimleridir. Bu nedenle bilim ve teknolojiye verilen önem ve çalışmalar her geçen gün artmaktadır (Demir ve Demir, 2021; Yanarateş, 2022). Bilim ve teknolojideki gelişime verilen bu önem eğitim alanlarına da yansıdığı ve eğitim programlarında başlıca amacın öğrencilerin bilim okuryazarı olmalarını hedeflemek olduğu bilinmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB, 2013, 2018]. Bilim okuryazarı bireylerin en önemli özelliklerinden birinin de bilimin doğasını anlayabilme olduğu belirtilmektedir (Pella, O'Hearn ve Gale, 1966). Fen eğitiminde bilimin doğasını anlamanın mutlak bir ihtiyaç olduğu bu sebeple fen derslerinde bilimin ve bilimin doğasının anlaşılması büyük önem arz etmektedir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993. Bilimin doğası, bilim insanlarının özelliklerini, bilimin nasıl işlediğini ve toplumu nasıl etkilediğini, bilimsel bilginin oluşumunun süreç ve gerekçelerini, bilimsel bilginin zamanla değişebileceğini anlamayı kapsamaktadır (Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş Güngören, 2014; Lederman ve Zeidler, 1987; MEB, 2013).

Bilimin doğasının bileşenlerinden en önemlilerinden birisi de bilimsel bilginin değişebilir olmasıdır. Fen öğretim programlarında bilimin, bilimsel araştırmanın ve bilimsel bilginin değişip gelişebileceği belirtilmektedir (MEB, 2018). Bir bilimsel bilgi yeni gözlemler ve incelemeler sonucunda değişebilir. Bu sebeple her bilgiye kesin ve mutlak denilemez. Yeni deliller elde edildikçe mevcut bilimsel açıklamalar sürekli gözden geçirilir, sorgulanır, geliştirilir ya da değiştirilir. Bu nedenle bilimsel bilginin değişime açık olduğu vurgulanmaktadır. (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Bu kapsamda araştırmada Türkiye'deki lise biyoloji ders kitaplarında (1937-2022) hücre ve hücrenin alt kavramları ile ilgili olarak bilimsel bilginin değişebilir doğasını araştırmak ve gerçekleşen değişimi sunmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin başlıca kaynakları olan ders kitapları eğitim programlarının da başarısını gösteren eğitim materyalleridir (Kılıç ve Seven, 2008). Bu durumun sebebinin de ders kitaplarının öğretim programının bütün öğelerini içerme özelliğinin olduğu söylenebilir (Büyükalan, 2003). Bu bağlamda ders kitaplarının bilimin değişebilir doğasını ortaya koymada önemli kaynaklar olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

a. Lise biyoloji ders kitaplarında hücre ve hücrenin alt kavramlarının açıklanmasında veya tanıtılmasında geçmişten günümüze ne gibi bilimsel değişmeler meydana gelmiştir?

b. Lise biyoloji ders kitaplarında, bilimsel bilginin değişebilir doğasını yansıtan örnekler hücrenin hangi alanlarını içermektedir?

c. Lise biyoloji ders kitaplarında hücre ve hücrenin alt kavramlarının açıklanmasında veya tanıtılmasında kullanılan dilde ne gibi değişmeler meydana gelmiştir?

(1) Bu araştırmanın bir kısmı Hicran ÖZKUL'un (Hicran ÜSTÜN) Prof.Dr. Musa DİKMENLİ danışmanlığında hazırladığı "Lise Biyoloji Ders Kitaplarında (1937-2008) Hücre Konusu İle İlgili Olarak Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yöntem

Araştırma "temel nitel araştırma deseni" işe koşularak gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2009). Temel nitel araştırmanın tercih edilmesinin nedeni araştırmada verilerin doküman analizi yöntemi ile toplanması ve analiz edilmesini ve verileri nitel olarak değerlendirmeyi sağlamasıdır (Merriam, 2009). Çünkü araştırmalarda her zaman nitel araştırmanın diğer desenleri kullanılamayabilir (Merriam, 2009). Araştırmada verilerin analizi doküman inceleme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular ile ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2014). Araştırmada amaç incelenmesi hedeflenen durumu etraflıca tanımak ve açıklamaktır (Çepni, 2005). Doküman analizi yapılan bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1937-

2022 yılları arasında ortaöğretimde kullanılmak üzere önerilen 15 adet lise biyoloji ders kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplar 1937, 1945, 1956, 1971 (2 ayrı kitap), 1972, 1986, 1991, 1996, 2002, 2008, 2012, 2016, 2020 ve 2022 yıllarında basılmış olan kitaplardır. 1937 ile 2008 yılları arasındaki kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığı arşivinden elde edilirken; 2012 ile 2022 yılları arasındaki kitaplarda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerden elde edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığı arşivinden elde kitapların hücre konusu ile ilgili ünitelerinin fotokopileri alınmış ve çalışmanın amacı doğrultusunda, analiz işlemleri bu fotokopiler üzerinde yapılmıştır. Diğer kitapların incelemesi ve analizleri de doğrudan kitaplar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kitaplarda bilimsel bilginin değişebilir doğasını gösteren bilgiler, resimler ya da şekiller ayrı ayrı listelenmiştir. Ardından hücre ile ilgili geçmişteki bilimsel görüşler ve bilgiler ile günümüzdeki bilimsel görüşler ve bilgiler karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüzde bilimdeki gelişmeler artarak devam etmektedir. Bu sebeple önceden doğruluğu ve geçerliliği kabul edilebilen bilgiler yeni ve farklı araştırmalarla gelişebilir ya da değişebilir (Gericke ve Hagberg, 2010). Bilimsel bilgi değişken ve dinamiktir (Özden, 2020). Bu durumun tespitini en iyi şekillerde yansıtacak kaynaklardan birisi de ders kitaplarıdır. Bu bağlamda araştırmada geçmişten günümüze yayınlanan lise biyoloji ders kitaplarındaki hücreye ait bilgiler analiz edilmiştir. Sonuçta başlangıçta "Bazı hücrelerde hücre zarı yoktur.", Amip bir hayvan hücresidir ve amip hücresinde hücre zarı bulunmaz.", "Bakteriler ve mayalar tek hücreli bitkiler grubundandır.", "İnsanda 48 adet kromozom bulunur.", Hücre çeperi aslında hücre zarıdır.", "Öglena, terliksi hayvan ve plazmodyum tek hücreli hayvanlar grubundandır." ve Klorofil taşıyan bazı hayvan hücreleri mevcuttur." gibi bilgilerin doğru olarak kabul edildiği fakat zamanla yapılan bilimsel çalışmalar ile bu bilgilerin değişip geliştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimin Doğası, Fen Bilimleri Eğitimi, Hücre

Kaynakça

American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for science literacy.* New York: Oxford University Press.

Büyükalan, S. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler.* (Ed. Şahin, C.), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Demir, E., ve Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, *2*(1), 1-8.

Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K., & Çavuş Güngören, S. (2014). *Bilimin doğası ve öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Gericke, N. M., Hagberg, M. (2010). Conceptual variation in the depiction of gene function in upper secondary school textbooks. *Science & Education, 19*(10), 963–994.

Kılıç, A. ve Seven, S., (2008). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Pegem Akademi Yayıncılık.

Köseoğlu, F., Tümay, H., Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 221-237.

Lederman, N.G., Zeidler, D. L. (1987). "Science teachers' conceptions of the nature of science: Do they really influence teacher behavior?". *Science Education, 71*(5), 721-734.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Pella, M. O., O'Hearn, G. T., & Gale, C. G. (1966). Referens to scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching, 4,* 199-208

Yanarateş, E. (2022). Fen bilimleri öğretimi ve teknoloji kullanımında güncel yaklaşımlar. *Eğitimde Dijitalleşme Ve Yeni Yaklaşımlar,* 59.

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Matematiksel Pedagojik Alan Bilgileri, Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Tutumları

Rabia Betül Taşkın

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Türker Sezer

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Matematiksel gelişimin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır (NAEYC, 2010). Çocukların bu dönemde kazandıkları matematik deneyimleri onların gelecek yıllardaki matematik öğrenmelerini de etkilemektedir. Ayrıca duygusal tutumları, matematik performansları ve başarılarıyla pozitif ilişkilidir (Zhang vd., 2020). Ancak bu dönemdeki çocuklar henüz somut işlemleri anlamakta yeterli düzeyde olmadıklarından matematiksel kavram ve becerilerin çocuklara nasıl kazandırılacağı konusunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkisi oldukça önemlidir. Kaliteli matematik eğitiminin sağlanabilmesi için öğretmenlerin neyi, kime, nasıl anlatacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Cerezci, 2020). Bu nedenlerle, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yüksek düzeyde matematiksel pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (MacDonald vd., 2012). Kaliteli matematik eğitimi için öğretmenlerin öğretme yeterlikleri, pedagojik alan bilgileri yani matematikteki içerik bilgisi ve bunun çocuklara nasıl öğretileceği kritik unsur kabul edilmiştir (Pelkowski vd., 2019). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kendilerini matematik öğretimi için yetersiz gördükleri (Lee, 2010) ve matematik etkinliklerinde hata yapmaktan korktukları (Wigfield & Eccles, 2002) anlaşılmaktadır. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin matematiksel pedagojik alan bilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirleyen çok sayıda çalışma mevcuttur (Korkmaz & Şahin, 2019; Li, 2021). Ayrıca, okul öncesi eğitimi öğretmenlerin matematiği daha çok sayı ve sayma ile ilişkilendirdikleri ifade edilebilir (Pekince & Avcı, 2016; Thiel, 2010). Matematik eğitiminin niteliğinde öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri kadar tutum, inanç, duygu ve değerler gibi duyuşsal özellikleri de etkilidir (McLeod, 1992). Öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin tutumları, matematik öğretimindeki başarılarını ve öğrenci tutumlarını belirlemektedir (Relich & Way, 1992). Benzer olarak, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin mevcut duygusal tutumları, matematiksel içeriğe karşı duyarlılıklarının yordayıcısıdır (Anders & Rossbach, 2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançları kaynaklara erişim düzeylerini, o da matematik öğretimlerini etkilemektedir (Dawkins, 2020). Öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve inançların öğretime ve matematik başarısı üzerindeki etkisi açıkken kaliteli bir matematik öğretimi için öğretmenlerin bu sürece olumsuz etki edebilecek korku, kaygı, endişe gibi olumsuz tutumları aşmaları gerekmektedir (Sarı & Aksoy, 2016). Tüm bu bilişsel ve duyuşsal özelliklerin matematik öğretimi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin matematiksel pedagojik alan bilgileri ile matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenlerle, bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin matematiksel pedagojik alan bilgileri ile matematiğe ve matematik öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelemesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel bir araştırmadır ve ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmiş zamanda veya günümüzde yer alan durumları olduğu haliyle betimleyen araştırma yaklaşımlardan biridir. İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri araştıran bir çalışma olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş İlinde, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan 365 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmacı için uygun olduğundan yanıtlayıcıları seçerek temsili olmayan bir örneklem seçmeyi içerir (Scott & Usher, 2010, s. 79). Araştırmaya katılan 365 okul öncesi eğitimi öğretmeninden 354'ü kadın, 11'i erkek; 80'i 20-25 yaş aralığında, 110'u 25-30 yaş aralığında, 89'u 30-35 yaş aralığında, 49'u 35-40 yaş aralığında ve 37'si 40 yaş ve üzerinde; 154'ü 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip, 98'i 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip, 71'i 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip, 42'si 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Araştırmanın verileri "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Matematiğinde Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (OMPAB)" ve "Matematik Öğretimi Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. OMPAB; Smith (1998) tarafından geliştirilmiş olup, Aksu & Kul (2017) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Ölçek 6 alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Matematik Öğretimi Tutum Ölçeği; Relich & Way (1992) tarafından geliştirilmiş olup, Tabuk & Tabuk (2018) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. 2 alt boyut ve 20 maddeden oluşan ölçek 8'li likert tipindedir. Verilerin analizinde öncelikle parametrik test koşulları incelenmiş, normalliğin sınanması için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanarak verilerin normal dağılmadığı bulunmuştur ($p<,05$). Normal dağılmadığı tespit edilen verilerin

analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öncelikle araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin matematiğe yönelik tutum ve matematik öğretimine yönelik tutum düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu; matematiksel pedagojik alan bilgisi düzeylerinin ise sayı boyutunda ortalamanın altında, örüntü, sıralama, şekil, uzamsal, karşılaştırma boyutları ve toplam puanlarında ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak, öğretmenlerin yaşı MYT ve MÖYT düzeylerini etkilemese de bunun tam tersine PAB düzeylerini etkilemiştir. Üçüncüsü, kıdem değişkeninin MYT ve PAB düzeyleri üzerinde etkisi olduğu ancak MÖYT üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak öğretmenlerin matematik eğitimi almış olmaları sadece MYT ve MÖYT düzeylerini etkileyen bir değişken olmuştur. Son olarak, PAB, MYT ve MÖYT düzeyleri arasında düşük pozitif korelasyon bulunmuştur. Araştırma bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin net olarak belirlenebilmesi için farklı geniş örneklemler üzerinde yeni çalışmalar yapılması ve daha çok sayıda okul öncesi eğitimi öğretmenine ulaşılabilmesi için proje geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarında, hizmetiçi ve hizmet sonrası eğitimlerde matematik içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve tutuma ilişkin eğitimler gerçekleştirilerek öğretmen ve öğretmen adaylarının desteklenmesi, ayrıca öğretmen yetiştirme programlarından kaldırılmış olan uygulamaların yeni programlara eklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematiğe yönelik tutum, Matematik öğretimine yönelik tutum, Matematiksel pedagojik alan bilgisi, Okul öncesi eğitimi öğretmeni

Kaynakça

Aksu, Z., & Kul, U. (2017). Turkish adaptation of the survey of pedagogical content knowledge in early childhood mathematics education, *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8*(30), 1832-1848.

Anders, Y., & Rossbach, H. G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education, 29*(3), 305-322.

Cerezci, B. (2020). Mining the gap: Analysis of early mathematics instructional quality in pre-kindergarten classrooms. *Early Education and Development, 32*(5), 653-676.

Dawkins, R. S. (2020). *A case study exploring the nature of how prekindergarten teachers mathematics instruction decisions relate to their mathematics pedagogical content knowledge* [Unpublished doctoral dissertation]. Old Dominion University.

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

Korkmaz, H. İ., & Şahin, Ö. (2019). An investigation of preschool teacher candidates' content knowledge on angular shapes. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education, 13*(2).

Lee, J. (2010). Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge of mathematics. *International Journal of Early Childhood, 42*(1), 27-41.

Li, X. (2021). Investigating US preschool teachers' math teaching knowledge in counting and numbers. *Early Education and Development, 32*(4), 589-607.

MacDonald, A., Davies, N., Dockett, S., & Perry, B. (2012). Early childhood mathematics education. B. Perry, T. Lowrie, T. Logan, A. MacDonald, & J. Greenlees (Eds.), *Research in mathematics education in Australasia* (s. 169–192). Sense Publishers.

McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. D. Grows (Eds.), H*andbook of research on mathematics teaching and learning*, (575–596). McMillan.

NAEYC, (2010). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings.*

Pekince, P., & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik Planlarına Nitel Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2391-2408.

Pelkowski, T., Herman, E., Trahan, K., Winters, D. M., Tananis, C., Swartz, N. B., Bunt, N., & Rodgick, C. (2019). Fostering a "head start" in math: Observing teachers in early childhood mathematics engagement. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 40*(2), 96-119.

Relich, J., & Way, J. (1992). Pre-service primary teachers' attitudes to teaching mathematics: A reappraisal of a recently developed instrument. *Fifteenth Annual Conference of the Mathematics Association of Australasia: Conference Proceedings. Richmond, NSW.*

Sarı, M. H., & Aksoy, N. C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygısı ile öğretme stilleri tercihleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 11*(3), 1953-1968.

Scott, D., & Usher, R. (2010). *Researching education: Data, methods, and theory in educational enquiry*. Bloomsbury Publishing.

Thiel, O. (2010). Teachers' attitudes towards mathematics in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(1), 105-115.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation* (s. 91-120). Academic Press.

Zhang, X., Yang, Y., Zou, X., Hu, B. Y., & Ren, L. (2020). Measuring preschool children's affective attitudes toward mathematics. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 413-424.

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Etik İle İlgili Görüşleri

Dilay Yurttaş
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Türker Sezer
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Toplum içerisinde ortak yaşamayı kolaylaştırmak, insanlar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini sağlamak amacıyla ortaya çıkmış çeşitli etik kurallar mevcuttur. Felsefenin bir alt dalı olan etik, kişinin içinde yaşadığı toplumun değer yargılarıyla birlikte kişisel davranışlarında iyinin ve kötünün, doğrunun ve yanlışın neler olduğunun araştırıldığı, bireylerin içinde bulundukları durumda sergilemeleri gereken davranış standartlarını ve toplumun gelişimini etkileyen değer yargılarını ifade eder (Cevizci, 1999; Uluç, 2003). Hayatın her alanında olduğu gibi, insanların mesleki yaşantılarının düzenlenmesi birtakım kurallar ve belirli bir etik anlayışa tabidir. Bu çerçevede karşımıza etik disiplininin bir alt dalı olan mesleki etik kavramı çıkmaktadır. Mesleki etik, meslek gruplarının oluşturduğu, koruduğu; meslek üyelerine uymaları gereken ilkeleri gösteren ve hizmet ideallerinin korunmasına katkı sağlayan mesleki ilkelerin ve kuralların bütünüdür (Elgin, 2006). Etik anlayışın hâkim olduğu meslek alanlarından biri de eğitim alanıdır. Eğitimin temel amaçlarından biri olan davranış değişikliği oluşturma süreci ise uzmanlar tarafından hazırlanan programlar doğrultusunda, okullarda, çeşitli eğitim kademelerine uygun olarak öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir (Campbell, 2008). Öğretmenlerin çocuklarla ve ailelerle çalışırken uymaları gereken etik kuralar konusunda çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır (Aydın, 2002; Haynes, 2002). Dünya üzerinde NASSP, NEA ve NAEYC gibi çeşitli kuruluşlar bu sınıflandırmaları etik kuralları belirli maddeler halinde listelemişlerdir (NAEYC, 2006; NASSP, 1973; NEA, 1975). Eğitim kademelerinin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim hizmeti, tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli, bilimsel ve planlı bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken bir hizmettir ve bu bağlamda tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağını oluşturmaktadır (Arı, 2003). Bu nedenle okulöncesi öğretmenleri, çocukların kendilerini örnek aldıklarını unutmamalı, çocuklarla çalışırken mesleklerinin gerektirdiği etik kurallara uyarak çocuklara iyi bir örnek olmalıdır (Barnet & Hustedt, 2003; Yaşar & Aral, 2010). Okul öncesi eğitimde çocuklar için uygun eğitim ortamının sağlanması önemlidir. Ancak savaş, deprem ve salgın gibi bazı durumlarda uygun eğitim ortamının sağlanması konusunda bazı istenmedik sorunlarla karşılaşılabilir. 2019'un sonlarında ortaya çıkan Koronavirüs salgını, dünya üzerinde başta sağlık alanı olmak üzere, pek çok alanda büyük değişiklikler yaşanmasına sebep olmuştur. Salgının yayılmaması ve düzenin sağlanması amacıyla ülkemizde her alanda gerekli önlemlerin alınmasını uygun görmüştür (Duban & Şen, 2020). Eğitim alanında, yüz yüze eğitime ara verilmiş; öğrenciler, öğretmenler ve veliler uzaktan eğitim yoluyla örgün eğitime devam etmişlerdir (Sarı & Nayır, 2020). Ancak dijital ortamda devam eden uzaktan eğitim süreci, etik ihlale açık bir süreci de beraberinde getirmektedir (Akgün & Özgür, 2014). Çocuk haklarına uygun davranmak, ailenin haklarını korumak, etik kurallara uygun bir eğitim verebilmek uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler için zorlayıcı olabilmektedir (Zembylas & Vrasidas, 2005). Literatür incelendiğinde, eğitim-öğretim alanında etik konusunda yapılan araştırmaların yüz yüze eğitim temel alınarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydemir, 2012; Manolova, 2011; Ordu, 2019; Sağlam, 2016). Ancak salgın sebebiyle örgün eğitim bir süre uzaktan eğitim sistemi ile devam edebilmiştir. Uzaktan eğitimde de etik değerlere uygun eğitim yapmak, insanların ve özellikle de çocukların haklarının korunmasını sağlamak, yüz yüze eğitimde olduğu gibi önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde, uzaktan eğitimde çocuklarla ve ailelerle çalışmalarda etik değerlerin incelendiği ve okul öncesi kademesinde ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi dönemde çocuklarla ve ailelerle yürütülen çalışmalarda etiğin önemi ve günümüzde yürütülen uzaktan eğitim süreci göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etik ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın fenomeni etiktir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile uzaktan eğitim yoluyla çalışan 32 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan genel bilgi formu ve yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Genel bilgi formu, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sırasıyla cinsiyet, yaş, mezun oldukları bölüm, lisansüstü eğitim yapma durumları, çalışmakta oldukları kurum türü ve mesleki kıdemleri hakkında bilgi edinebilmeyi sağlayan 6 bağımsız değişkenden oluşmaktadır. Yapılandırılmış soru formu ise okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etik, mesleki etik, çocuklarla çalışmalarda etik, ailelerle çalışmalarda etik ve uzaktan eğitimde etik ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından

hazırlanan açık uçlu 5 sorudan oluşan bir formdur. Araştırmada verilerin analizi yapılması amacıyla veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler ayrıca, Strauss ve Corbin (1990) tarafından ortaya atılan "kodlama" yoluyla analiz edilmiştir. Kodlama, verilerin benzer ve farklı yönlerini belirleyerek, küçük parçalar halinde işaretlemek veya etiketlemektir (Corbin & Strauss, 1990). Araştırma verileri araştırmacı tarafından incelenerek belirlenen kodlar daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmacının ve alan uzmanının birbirlerinden bağımsız şekilde ortaya koydukları kodlar ve bu kodlar ile ilişkili kategoriler karşılaştırılmış, araştırmanın güvenirliğini Miles & Huberman (1994) tarafından ortaya konan güvenirlik hesaplama formülüne göre %92 olarak hesaplanmıştır. Uzman önerileri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve kodların son haline karar verilmiştir. Oluşturulan kodların ortak noktaları belirlenmiş ve bu sayede araştırmanın bulgular kısmının temelini oluşturan kategoriler ve temalar ortaya çıkmıştır. Temaların kesinleştirilmesi için belirlenen temaların altında yer alan kodların ve kategorilerin temalar ile tutarlı olup olmadığı araştırmacı ve alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Bu kontrollerin ardından kodların ve kategorilerin son hali oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etiği toplumsal, kişisel ve evrensel boyutlarda algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmenleri, mesleki etik konusunu kurallarla bağdaştırmış ve öğretmenlerin yeterlikleriyle ilişkilendirmişlerdir. Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklarla çalışmalarda etiğe uygun hareket etmek için eşitlik ve adaleti esas aldıkları, çocuk haklarının farkında oldukları, çocukların bireysel farklılıklarına saygı duydukları, etiğin değerlerle yakın ilişkili olduğu düşündükleri için değerler konusunun öneminin bilincinde olduklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Son olarak, uzaktan eğitim sürecinde etik konusunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin içinde bulundukları salgın dönemi sebebiyle ailelerle eskisi kadar iletişimlerinin olmadığını, uzaktan eğitim sürecinde çeşitli sebeplerden dolayı çocuklar arasında eğitimde fırsat eşitsizliğinin olduğu ve uzaktan eğitim yöntemiyle çocuklara ulaşmanın zor olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, etik bir süreç yaratmak adına öğretmenlerin, uzaktan eğitimde ortaya çıkan durumları göz önünde bulundurularak duruma uygun uyarlamalar yapmaları önerilebilir. Ayrıca, uzaktan eğitimde doğan fırsat eşitsizliğinin önüne geçebilmek amacıyla yetersizlik yaşayan ailelere gerekli desteklerin sağlanması önerilebilir. Literatüre katkı sağlamak amacıyla çocuklarla çalışmalarda etik ve mesleki etik konularına yönelik okul yöneticileri, öğretmen adayları ve ailelerden görüş alınan çalışmaların yapılması ve elde edilecek bulguların karşılaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Mesleki Etik, Uzaktan Eğitimde Etik, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni

Kaynakça

Akgün, F. & Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *10*(5), 1206-1223. Erişim Adresi https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5463/74140

Arı, M. (2003). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, (M. Sevinç, Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 31-35. Morpa Kültür Yayınları.

Aydemir, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Aydın, İ. (2002). *Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Barnett, W. S., & Hustedt, J. T. (2003). Preschool: The most important grade. *Educational Leadership, 60*(7), 54-57. Erişim Adresi https://eric.ed.gov/?id=EJ666030

Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry, 38*(4), 357-385. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x

Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü.* Paradigma Yayınları.

Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4). https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653

Elgin, T. (2006). *Meslek etiği ve etik kodu; Jandarma Teşkilatı için etik kodu önerisi.* [Doktora Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik.* (çev. S.K., Akbaş). Ayrıntı Yayınları.

Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri.* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed).Sage.

NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2006). Code of Ethical Conduct. Retrieved December 2, 2008. Erişim Adresi https://www.naeyc.org/ Erişim Tarihi: 02.02.2021

NASSP (National Association of Secondary School Principals). (1973). Ethics for School Leaders. Revised November 7, 2013. Erişim Adresi https://www.nassp.org/ Erişim Tarihi: 08.02.2021

NEA (National Education Association). (1975). Erişim Adresi https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators Erişim Tarihi: 03.02.2021

Ordu, A. (2019). *Öğretmenlik mesleği için etik ilkeler ve etik ilkelere ilişkin öğretmen görüşleri.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Sağlam, İ. (2016). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin meslek etiği farkındalık düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, *15*(4), 959-975. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335

Strauss, A., & Corbin, J. (1990*). Basics of qualitative research: Grounded theory procedurs and tecniques.* Sage Publicions.

Uluç, G. (2003). *Türk medyasında etik sorunlar: Örnek olaylar ve öneriler.* I. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Kitabı. (s. 312-334).ODTÜ.

Yaşar, M. C. & Aral, N. (2010). The effects of early childhood education on creative thinking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, *3*(2), 201-209. Erişim Adresi https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29341/313988

Zembylas, M., Vrasidas, C. (2005). Globalization, information and communication technologies, and the prospect of a 'global village': promises of inclusion or electronic colonization?. *Journal of curriculum studies*, *37*(1), 65-83. https://doi.org/10.1080/0022027032000190687

An investigation of early childhood teachers' portfolio practices with respect to a variety of variables

Nur Alaçam — Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Refika Olgan — Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Yeşim Çapa Aydın — Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

If assessment and curriculum development are linked, progress in children's growth and learning can be documented systematically. More specifically, authentic assessment can provide this relationship (Grisham-Brown et al., 2006) since it is integrated into teaching and learning to improve instruction, teaching practices, and curriculum development (Litchfield & Dempsey, 2015). A portfolio is a well-accepted authentic assessment type (Gronlund & Engel, 2001). It is at the heart of assessment with young children because of its potential to recognize the uniqueness of each child (Kingore, 2008). To define the concept, portfolio means a collection of student work over time and documentation of growth in specific curriculum areas (Fiore, 2012). A teacher has an important role in achieving the intended purposes and benefits of portfolio assessment. Both their attitudinal and cognitive factors may impact their practices in the classroom (Yan & Cheng, 2015). Although there are some studies regarding teachers' attitudes and practices, most research focuses on one aspect of assessment (Brown, 2004; Brown et al., 2011). Having a broad focus, Theory of Planned Behavior (TPB) provides a comprehensive framework about people's tendency to perform or not to perform a certain behavior. It explains and predicts behaviors in a variety of domains and is supported by a number of research studies. According to the first level of the TPB model, behavior is determined by intentions and perceived behavioral control. Three factors also affect intentions: attitude towards behavior, subjective norms, and perceived behavioral control, which are explained by behavioral, normative, and control beliefs in the final level of the model (Ajzen, 2005).

Since perceived behavioral control might be influenced by external factors, it is less predictive than self-efficacy (Yan & Cheng, 2015). Efficacy beliefs contribute to both motivation and performance (Bandura, 1997). A high level of self-efficacy is positively related to teachers' beliefs about teaching and instructional behaviors, high level of job satisfaction, low level of stress, and fewer difficulty in teaching (Richardson et al., 2014). Furthermore, teachers with high self-efficacy were found to have a high level of professional commitment (Coladarci, 1992). The probable reason for this is that self-efficacy beliefs can contribute to teachers' ability to deal with stressful and challenging situations (Bray-Clark & Bates, 2003). For instance, it was confirmed in the related literature that teachers are more likely to practice assessment if they feel confident (Yan & Cheng, 2015), but they are not willing to use assessment methods if they have low self-efficacy (Guo et al., 2014).

In addition to theory constructs, related literature also points to different variables as possible predictors of teachers' behavioral intentions. For instance, personal norm is strongly and positively related to behavioral intentions (Doran & Larsen, 2016). Similarly, it was agreed that barrier perception might contribute to predictability of intention (Bozioneles & Bennett, 1999). Moreover, it is suggested that teachers' beliefs related to teaching and learning shape their understanding of classroom assessment (Earl, 2003). To illustrate, a portfolio is a child-centered method of documentation and assessment which brings out children's ideas and opinions (Kankaraanta, 1996). It is overwhelming for teachers who have teacher-centered classrooms (Barton & Collins, 1997). Therefore, child-teacher centered beliefs might be another considerable factor upon their portfolio related intentions. Examination of all these variables together might provide a comprehensive picture to interpret portfolio assessment practices. Teachers have a crucial role in portfolio assessment process. Hence, their practices and views on portfolio assessment are worth to examine in the field. However, the literature does not provide a comprehensive picture of teachers' portfolio assessment practices, views, and its predictors.

Yöntem

This study aimed to examine whether there is a significant difference between ECE teachers practicing or not practicing portfolio assessment in terms of portfolio-related behavioral beliefs, attitudes, self-efficacy beliefs, barrier perceptions, intention, and child-teacher centered beliefs. It was designed as correlational research. Ethical permission was taken from both the Human Subjects Ethics Committee at Middle East Technical University and the Provincial Directorate of National Education. Confidentiality of research data was ensured by collecting questionnaires anonymously. Eight of the scales were developed, and one scale, the child-teacher centered beliefs scale, was adapted into Turkish. These were administrated by the researcher. Initially, pilot study was conducted. Three hundred seventy-one usable responses were obtained and included in the analysis of the pilot study. It is suggested that an acceptable sample size would be 10 cases for each item (Hair et al., 2010), which was satisfied for each scale in the present study. After that, main study data were

collected from a total of 621 ECE teachers in the capital city of Turkey. After data cleaning, a total of 605 usable responses were included in the data analysis. Data were subjected to exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) for each scale developed/adapted in this study. In addition, Cronbach's Alphas were generated for each scale. SPSS 25 and AMOS 25 statistical program were used to conduct these analyses. Results were analyzed using descriptive and inferential statistics to explore correlations between the variables. Frequencies were reported for categorical variables, and descriptive statistics such as mean, median, and standard deviation were presented for the continuous variables. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was conducted for the research question, "Is there a significant difference between ECE teachers practicing or not practicing portfolio assessment in terms of portfolio-related behavioral beliefs, attitudes, self-efficacy beliefs, barrier perceptions, intention, and child-teacher centered beliefs?"

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Seventy-two percent (n = 438) reported using portfolio assessment, while 28% (n = 167) of the teachers reported that they did not. Results showed that teachers have higher personal norms in comparison to subjective norms. Moreover, it was found that teachers have high behavioral beliefs, self-efficacy beliefs, and positive attitudes in practicing portfolio assessment. They were also found to have higher child-centered beliefs in comparison to teacher-centered beliefs. Upon comparison of item mean values, it was found that teachers mostly include "art activities", "reading-writing preparation activities", "worksheets", "personal information about the child", and "math/science activities" in their child portfolio. Furthermore, MANOVA analysis showed that teachers who were practicing portfolio assessment had significantly higher scores than teachers who were not practicing it on behavioral beliefs, attitude, self-efficacy beliefs, and intention. On the other hand, it was also found that teachers who were practicing portfolio assessment had significantly lower scores on barrier perceptions than teachers who were not. In contrast, no significant differences existed between the groups of teachers who were practicing and not practicing portfolio assessment on child/teacher-centered beliefs.

Anahtar Kelimeler: Early childhood education, assessment, portfolio assessment, Theory of Planned Behavior

Kaynakça

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd edition). Maidenhead: Open University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman & Company.

Barton, J., & Collins, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators.* Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Bozionelos, G., & Bennett, P. (1999). The Theory of Planned Behavior as predictor of exercise: The moderating influence of beliefs and personality variables. *Journal of Health Psychology, 4*(4), 517-529.

Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *The Professional Educator, 26*(1), 13-22.

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *11*(3), 301-318.

Brown, G. T. L., Hui, S. K. F., Yu, F. W. M., & Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research, 50*(5/6), 307-320.

Coladarci, T. (1992) Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*(4), 323–37.

Doran, R., & Larsen, S. (2016). The relative importance of social and personal norms in explaining intentions to choose eco-friendly travel options. *International Journal of Tourism Research, 18,* 159–166.

Earl, L.M. (2013). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Fiore, L.B. (2012). *Assessment of young children: A collaborative approach.* New York, NY: Routledge.

Grisham-Brown, J., Hallam, R., & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal, 34*(1),45-51. doi: 10.1007/s10643-006-0106-y

Gronlund, G., & Engel. B. (2001). *Focused portfolios: A complete assessment for the young child*. St. Paul, MN: Readleaf Press.

Guo, Y., Dynia, J., Pelatti, C., & Justice, L. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers. *Teacher and Teacher Education, 39*, 12-21. doi: 10.1016/j.tate.2013.11.005

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Kankaanranta, M. (1996). *Self-portrait of a child: Portfolios as a means of self-assessment in preschool and primary school* (Report no: ED403 058). ERIC.

Kingore, B. (2008). *Developing portfolio for authentic assessment, PreK-3: Guiding potential in young learners.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Litchfield, B.C., & Dempsey, J.V. (2015). Authentic assessment of knowledge, skills, and attitudes. *New Directions for Teaching and Learning, 142*, 65-80.doi: 10.1002/tl.20130

Richardson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt, H.M. (Ed.). (2014). *Techer motivation. Theory and practice.* New York, NY: Routledge.

Yan, Z., & Cheng, E.C.K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education, 45*, 128-136. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002

Uzaktan eğitime ne kadar yakınız? Öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri

Zeynep Ceren Şimşek

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

2019 yılında ortaya çıkan ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir pandemi olarak ilan edilen covid-19 salgınının yayılım göstermesinden bu yana devletler gerek sağlık gerek eğitim gerekse sosyal hayat alanında çeşitli düzenlemeler yapmış ve salgının seyrine göre kısıtlamalar uygulamıştır. Dünya çapında seyreden salgın herkes gibi öğrencileri de derinden etkilemiş ve her kademede eğitimi aksatmıştır. Salgının yayılmasını yavaşlatmak / önlemek amacıyla halk sağlığı birimleri, yerel yönetimler ve devletler; sokağa çıkma kısıtlamaları, seyahat yasakları, okulların tam ya da yarı zamanlı eğitime indirgenmesi, dönem dönem kapatılması, yeniden açılması, hibrit eğitim modelinin uygulanması gibi çözümler üretmişlerdir. Bütün bu sebeplerden dolayı da dünya çapında milyonlarca çocuk ve yetişkin okullara fiziksel erişim sağlayamamış ve *uzaktan eğitim* kavramı geri dönülemez bir şekilde erken çocukluk eğitimi kurumlarından üniversitelere kadar eğitimin her kademesinde kendine yer edinmeye başlamıştır. Bu sebeple çocukların, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da birer paydaşı olduğu uzaktan eğitim / çevrimiçi eğitim; her yönüyle araştırmalara konu olmaya başlamıştır.

Çevrimiçi öğrenme / uzaktan eğitim; eğitmenler ve öğrencilerin belirlenen uygun zaman ve yerde eşzamanlı ya da eş zamansız ortamda "internet aracılığıyla deneyimlenen öğrenme" olarak tanımlanmaktadır (Singh & Thurman, 2019). Yeni iletişim teknolojilerinin ve eğitim platformlarının artmasıyla; öğrenciler arasında işbirliğini ve karşılıklı iletişimi kolaylaştırıcı bir sistem oluşturan bu deneyim aynı zamanda öğrenmenin kalitesini arttırmak ve çevrimiçi öğrenme toplulukları yaratmak gibi temel zorluklarını da beraberinde getirmiştir (Aldhafeeri ve Khan, 2016; Chen, 2010; O'Doherty vd., 2018). Sosyal izolasyon ve beraberinde getirdiği fiziksel / duygusal sağlık sorunlar, etkileşim ve katılım eksikliği, gecikmiş veya yetersiz miktarda geri bildirim gibi sorunlara odaklanan araştırmacılar ek olarak özellikle küçük çocuklar için; çevrimiçi güvenlik ya da artan ekran süreleri hakkında endişelerini de dile getirmektedir (Jiang ve Monk, 2015; Khurana, 2016; Radesky ve diğerleri, 2016). Bununla beraber; bu sürece hazırlıksızlık yakalanan ebeveynlerin ve öğretmenlerin hem dijital ortamların değerini takdir etme ve çevrimiçi teknolojinin küçük çocuklara yeni bilgi ve öğrenim aktarımında kullanılması destekleme hem de süreci nasıl yöneteceğiyle ilgili kaygı duyma eğilimleri olduğu yine çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (Erdogan ve diğerleri, 2019; Hatzigianni & Margartts, 2014; Ingstone ve diğerleri, 2015; Mikelic Preradovic ve diğerleri, 2016)

Bütün bu bilgilerin ışığında; değişen dijital teknolojilerin, artan çevrimiçi ortamların ve uzaktan eğitimi giderek daha fazla benimseyen / teşvik eden hükümet politikalarının varlığı paydaşların bu konudaki görüşlerini önemli hale getirmiştir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerinin yanı sıra; henüz aktif olarak eğitim sisteminin içinde yer almayan öğretmen adaylarının; hem kendi derslerini çevrimiçi öğrenme aracılığıyla deneyimlemesi hem de staj uygulamalarını çevrimiçi platformlardan yürütmesinden dolayı mevcut duruma ilişkin görüşleri önem kazanmıştır. Bu sebeple bu araştırma; Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf lisans öğrencilerinin; pandemi sırasında okul öncesi eğitim alanında uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmıştır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Meydana gelen durumu, olayları ve etkilerini derinlemesine inceleyerek değerlendirmek amacıyla kullanılan durum çalışması; verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (McMillan, 2000; Subaşı ve Okumuş, 2017). Araştırmanın katılımcılarını öğretmenlik uygulaması dersini takip eden gönüllü 41 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu mail yoluyla iletilmiştir. Katılımcıların; uzaktan eğitim süreci, sıklığı, etkileri, uygulanması, hazırlık ve değerlendirme konularında mevcut duruma, sebeplerine ve sonuçlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu 5 sorudan oluşturulan görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu öğretmen adaylarına sunulmadan önce uzman görüşü alınarak revize edilmiştir. Cevaplar yine mail yoluyla yazılı olarak toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen veriler ayrıntılı olarak okunmuş, katılımcıların görüşlerinden kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar birleştirilerek temalar belirlenmiştir. İçerik analizi sonunda

okul öncesi eğitim döneminde uzaktan eğitime yönelik görüşler olumlu ve olumsuz yönlerine değinilerek; (a) uzaktan eğitim yapan okul öncesi eğitimi öğretmenleri (b) çocuklar ve (c) ebeveynler açısından olmak üzere 3 temel tema altında toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar; Öğretmenler açısından; öğretmenlerin daha önce bu konuda herhangi bir eğitim almamaları ve hazırlıksız olmalarını, ekran karşısından çocuklara ulaşmakta ve aktif katılımı sağlamada güçlük çekmelerini, öğrenme esnasında karşılaşılan sorunlara hızlı ve yüz yüze etkileşimli çözümler sunmakta zorluk yaşamalarının olumsuz yönler olarak belirtmişlerdir. Bununla beraber; uzaktan eğitimde zaman ve mekân sınırlaması olmamasının, kaynak çeşitliliğinin ve kullanılabilirliğinin, teknolojiyi doğru kullanımda rol model olmalarının olumlu yönler olarak ortaya çıktığına değinmişlerdir.

Çocuk açısından; ekran süresinde meydana gelen artışın, öğretmenleri ve akranlarıyla yüz yüze olmamanın, el-göz koordinasyonu ve ince motor gelişimini destekleyen etkinliklere erişimde zorlanılmasının ve günlük yaşam becerilerini destekleyen öğrenimlerden mahrum kalınmasının olumsuz yönler olarak belirtildiği görülmektedir. Olumlu yönler olarak ise; ev konforunda eğitim görmenin, ebeveynleriyle yan yana olmanın ve teknolojinin eğitim amaçlı kullanımının etkilerinden bahsedilmiştir.

Ebeveynler açısından; yeterli imkân ve altyapıya sahip olmama; aile katılımı etkinliklerinin yalnızca ekran tabanlı etkinliklere indirgenmesi; öğretmen, okul ve aile iletişim üçgeninin zarar görmesi; ebeveynlerin çocukların etkinliklerini takip etme, materyallerin temini ve hazırlığı gibi yükümlülüklerinin artması uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri olarak betimlenmiştir. Bununla beraber ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatına direkt olarak dâhil olmasını, okul öncesi eğitimin içeriğini ilk elden deneyimlemeleri, etkinlikler ve akış açısından bilgilenmeleri ve örnek almalarının uzaktan eğitimin ebeveynler açısından olumlu yönleri olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Uzaktan eğitim

Kaynakça

Aldhafeeri, F. M., & Khan, B. H. (2016). Teachers' and students' views on e-learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology Systems, 45*(2), 202-235. Doi: 10.1177/0047239516646747

Chen, R. T. H. (2010). Knowledge and knowers in online learning: Investigating the effects of online flexible learning on student sojourners. Erişim adresi: https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4099&context=theses.

Hatzigianni, M., & Kalaitzidis, I. (2018). Early childhood educators' attitudes and beliefs around the use of touchscreen technologies by children under three years of age. *British Journal of Educational Technology, 49*(5), 883-895. Doi: 10.1111/bjet.12649

Isikoglu Erdogan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal, 47*(2), 131-142. Doi: 10.1007/s10643-018-0901-2

Jiang, Y., & Monk, H. (2015). Young Chinese-Australian children's use of technology at home: Parents' and grandparents' views. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 10*(1), 87-106. Doi: 10.17206/apjrece.2016.10.1.87

Khurana, C. (2016). *Exploring the role of multimedia in enhancing social presence in an asynchronous online course* (Doctoral dissertation, The State University of New Jersey, Rutgers, U.S). Erişim Adresi: https://search-proquest-com.simsrad.net.ocs.mq.edu.au/docview/1844392065?pq-origsite=primo.

McMillan, J. H. (2000). Educational Research: Fundamentals For Consumer. New York: Longman

Mikelic Preradovic, N., Lešin, G., & Šagud, M. (2016). Investigating Parents' Attitudes towards Digital Technology Use in Early Childhood: A Case Study from Croatia. *Informatics in education, 15*(1), 127-146. Doi: 10.15388/infedu.2016.07

O'Doherty, D., Dromey, M., Lougheed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education–an integrative review. *BMC medical education, 18*(1), 130-141. Doi: 10.1186/s12909-018-1240-0

Radesky, J. S., Eisenberg, S., Kistin, C. J., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? Parent tensions about child mobile technology use. *The Annals of Family Medicine, 14*(6), 503-508. Doi: 10.1370/afm.1976

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, *33*(4), 289-306. Doi: 10.1080/08923647.2019.1663082

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419-426. Erişim Adresi: http://educationinpakistan.org/wp-content/uploads/2018/05/edrefu.pdf

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İnformal Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Ve Uygulamaya Yansımaları

Hayriye Reyhan Çelik
Merkezefendi Belediyesi

Ömür Kaya Kalkan
Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim ortamlarında bulunan çocuklar gelişimsel, kültürel, dil, yetenek ve geçmiş deneyimler bakımından farklılıklar gösterebilmektedir (Wortham, 2003). Bu bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda eşsiz ve karmaşık dünyalara sahip olan çocukları anlamak için onlarla sözel iletişime geçmek genellikle zor olabilmektedir (Forman ve Hall, 2013). Bunun yanı sıra çocukların zengin uyarıcılar ile elde ettikleri deneyimlerin gelişimlerine nasıl katkı sağladığını nesnel olarak belirlemek, bireye özgü tanıma ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması ile olanaklıdır. Okul öncesi eğitimde değerlendirme, çocuğu tanıma ve yaşayabileceği gelişimsel gecikmeyi öngörebilme, özel gereksinimli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını tespit etme, eğitim programını planlamak için bilgi sağlama ile izleme ve program verimliliğini değerlendirme amaçlarıyla yapılabilmektedir (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2018).

Okul öncesi eğitimde etkili bir değerlendirme için belirli bir hedef doğrultusunda, uygun ve güvenilir ölçme araçlarıyla verilerin toplanması gerekir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Eğitim içeriklerinin oluşturulmasında ise çocukların yaşlarının ve tüm gelişim alanlarının dikkate alınmasının yanı sıra, ailelerin bir bilgi kaynağı ve aynı zamanda değerlendirme sonuçlarının da bir hedef kitlesi olarak görülmesi gerekir (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998). Bunun sonucunda etkili bir değerlendirme ile eğitim etkinlikleri hakkında karar alma, müdahale programları oluşturma ya da program niteliğinin yükseltilmesi hedeflenir (Bredekamp, 2015).

Erken çocukluk eğitiminde değerlendirme, sadece kağıt üzerinde gerçekleşen bir eylem olmayan (Sapsağlam, 2013), öğretmenin birden fazla veri kaynağını referans alarak oluşturduğu (Buldu ve Tantekin Erden, 2017) ve değerlendirmeyi yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini de yansıtan çok boyutlu bir süreçtir. Türkiye'de, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir. Bu kapsamda "Mesleki bilgi", "Mesleki beceri" ile "Tutum ve değerler" olmak üzere üç yeterlik alanı ve alt göstergeler tanımlanmıştır (MEB, 2017). Mesleki beceri kapsamında tanımlanan ölçme ve değerlendirme yeterliği, yöntem, teknik ve araçları amaca uygun kullanma olarak belirlenmiş, yeterlik göstergeleri ise; alana ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama ve kullanma, süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanma, ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapma, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verme, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenleme, şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2017). MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyo ile çocuklar için gelişim gözlem formunun kullanılmasını önermiştir. Bu kapsamda Türkiye'de uygulanan resmi programda yenilikçi bir adım atılmış ve informal değerlendirme ile alternatif değerlendirme yapılması belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin tüm gelişim alanlarına yönelik hazırlanan gelişim gözlem formunu doldurabilmeleri için informal değerlendirme araçları hakkında gerekli yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Yeni öğrenme ve öğretme vizyonuna ulaşılabilmesi için öğretmenler ve aday öğretmenlerin öğretim uygulamalarında, öğrenme ve öğretme ile ilgili bilgi ve inançlarında büyük değişiklikler beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin destek ve rehberlik olmadan bilgi ve inançlarını revize edebilmeleri pek olası değildir (Borko, Mayfield, Marion, Flexer ve Cumbo, 1997). Deneyimli öğretmenlerin aksine mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve öğretmen eğitimi programına devam eden aday öğretmenler değerlendirme boyutunda sınıf etkinliklerini öğrenme hedeflerinden ayırt etmede güçlük yaşayabilirler (Dwyer, 1998). Bu nedenle öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, değerlendirme yapmaya yönelik inanç ve değer yargılarını belirlemek, yapılan değerlendirmenin niteliği için oldukça önemlidir (James ve Pedder, 2006).

Ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun bir şekilde yapılması öğretmenlerin gözlem yapmalarına ve verileri yansız bir şekilde aktarmalarına bağlıdır. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; alternatif değerlendirme yaklaşımları bilgi düzeylerinin yetersiz (Birgin ve Gürbüz, 2008), ölçme araçlarını uygulamada orta düzeyde (Yaralı, 2017) oldukları belirtilmektedir. Aday öğretmenlerin mesleki yaşamlarında geleneksel yaklaşımları, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına oranla daha fazla uygulama eğiliminde oldukları (Çoklar, Vural ve Şahin, 2009), kendilerini yeterli görmedikleri ve yetersizlik kaynağını üniversite eğitimi gibi dış etkenlere bağladıkları (Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011), ölçme ve değerlendirme okur-yazarlık seviyelerinin düşük (Karaman ve Şahin, 2014) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi düzeylerini ve öğretmenlik uygulamasına yansımalarını incelemektir.

Yöntem

Nitel araştırma türünde tasarlanan bu çalışmaya, amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 4 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar ile yapılan ilk görüşmede okul öncesi eğitimde çocuğu tanıma ve değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme araçları sorulmuştur. İlk görüşmenin ardından okul öncesi eğitiminde kullanılan ölçme araçları seminer çalışmasına katılmaları, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anaokullarında ölçme araçlarını uygulamaları ve ikinci görüşmede uygulama sonrası deneyimlerini aktarmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" kapsamında, ölçme değerlendirme alanına yönelik "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri", "Tutum ve Değerler" olarak belirlenen alt yeterlik alanlarında kodlanmıştır. Her iki araştırmacı bağımsız olarak verileri kodlamış daha sonra veriler karşılaştırılarak kodlayıcılar arasında uyum sağlanmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar teorik bilgi, uygulama ve bilinçlenme olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının teorik bilgilerinin uygulama ile desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ölçme araçlarını lisans eğitiminin üçüncü yılında, okul deneyimi dersi kapsamında uyguladıklarını öğretmenlik uygulamasında ise herhangi bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Adaylarla yapılan görüşmeler ile gözlem tekniğini kullanarak doldurdukları ölçme araçları incelendiğinde, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanma alt yeterliğinde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Uygulama temasında, öğretmen adayları birden fazla ölçme aracıyla elde ettikleri verilerle değerlendirme yapabilme becerisi göstermişlerdir. Bilinçlenme temasında, öğretmen adaylarının ölçme araçlarına yönelik farkındalık kazandıkları görülmüştür. Katılımcılar ölçme araçlarını kullanmanın çocukları tanıma ve değerlendirme için gerekli olduğunu belirtmiş ve çocuklar hakkında sistematik bilgi elde etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, tanıma ve değerlendirme, informal değerlendirme

Kaynakça

Aksoy, A. B., ve Dere-Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem. Ankara

Bredekamp, S. (2015). Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition.. (Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.

Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R. & Cumbo, K. 1997. Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks and implications for professional development. Teaching and Teacher Education, 13(3): 259–278.

Buldu, M., & Erden, F. T. (2017). An investigation of Turkish early childhood teachers' self-reported beliefs and practices regarding assessment. *Journal of Education and Future*, (11), 29-49.

Çoklar, A. N., Vural, L., ve Şahin, Y. L. (2009). Öğretmen adaylarının uygulayabilecekleri ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ölçme değerlendirme amaçlı teknoloji kullanım özyeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2009*(3), 35-54.

Dwyer, C, A. (1998) Assessment and Classroom Learning: theory and practice, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5:1, 131-137.

Forman, G., & Hall, E. (2013). Wondering with children: The importance of observation in early education. *Learing Landscapes*, *7*(1), 187-202.

James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, *17*(2), 109-138.

Karaman, P., ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) 15(2), 175-189.

MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2013*(1), 63-73.

Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group Recommendations. Public Policy Report. *Young Children*, 53(3), 52-54.

Tunçeli, H. İ., ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 1-12.

Wortham, S. C. (2003). Assessing and reporting young children's progress: A review of the issues. Major trends and issues in early childhood education: Challanges, controversies and insights, 97-113.

Yaman, S., ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, *44*(2).

Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (1), 487-504.

5-6 Yaş Çocuklarında Okula Uyum, Öğrenme Davranışları ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisinin İncelenmesi

Hayriye Reyhan Çelik — Denizli Merkezefendi Belediyesi

Mustafa Buluş — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların okula uyumu, sosyal, eğitimsel ve psikolojik uyumsuzluğun önlenmesi açısından önemli bir çalışma alanıdır. Konuyu ele alan birçok araştırma okula uyumu kolaylaştıran ve risk oluşturan faktörlere yoğunlaşmıştır. Aile, öğretmen ve akranlar ile kurulan olumlu ilişkiler, çocuğun zihinsel olgunluğu ve bireysel özellikleri, uyumu kolaylaştıran koruyucu faktörler iken, olumsuz yapılar risk faktörleri olarak görülmektedir. Bu durum çocuğun daha sonraki okul başarısı ve sosyal uyumunun erken belirleyicisi olarak değerlendirilmektedir.

Uyum sağlama, gelişimin sosyal bilişsel mekanizmaları ile ilgilidir (Spencer, 1999). Okula uyum, sınıfın beklentileri ile çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal yeterliklerinin uyumunu içeren bir yapı olarak tanımlanır (Perry ve Weinstein, 1998). Bu nedenle çocuğun bilişsel, sosyal duygusal ve davranışsal özellikleri okula uyumu kolaylaştıran ya da zorlaştıran bir faktör olarak düşünülmektedir.

Çocukların okulun beklentilerini yerine getirebilmesi sonraki okul yıllarında da uyum ve başarı ile ilişkilidir (Birch ve Ladd, 1997). Eğitimsel, sosyal ve psikolojik bağlamlarda okula uyum problemlerini önleme ve mevcut sorunların saptandığı pek çok çalışma bulunmaktadır (örn., Bulotsky-Shearer, Fantuzzo ve McDermott, 2010; Gresham ve Elliot, 1987; Hamre ve Pianta, 2001 vb.). Bu çalışmalarda uyum problemlerinin ilerleyen yıllarda sosyal, psikolojik ve akademik gelişimi olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Bilişsel gelişim ve okula uyum sağlama, öğretmen uzmanlığı ve nitelikli eğitim programları kadar çocuğun öğrenme deneyimlerinden yararlanabilmesi ile ilişkilidir. Çocuğun öğrenme görevlerini yerine getirirken kullandığı motivasyonel ve davranışsal mekanizmalar olarak kavramsallaştırılan öğrenme davranışları, çocukların büyük oranda verimli öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlar (McDermott ve diğ., 2011). Öğrenme davranışları, çocuğun sınıf içi öğrenme etkinliklerinde karakteristik ve hedefe yönelik katılımının duygusal ve psikolojik boyutlarını yansıtan gözlemlenebilir davranışlardır (McDermoott, Rikoon ve Fantuzzo, 2016). Öğrenme davranışları psikolojik uyum, bilişsel yetenek ve sosyal yeterlik gibi gelişimin diğer alanlarıyla da ilişkili (Kagan, Moore ve Bredekamp, 1995), akademik beceriler ve sosyal becerilerdeki gelişmelerle bağlantılıdır (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco ve McWayne, 2005). Sınırlı sayıda araştırma, okula uyum problemleri yaşayan çocukların daha zayıf öğrenme davranışları sergilediğini göstermektedir (McDermott ve diğ., 2016). Öğrenme davranışlarının okul öncesi dönemde incelenmesi ve olumsuz öğrenme davranışlarının erken yaşta müdahale edilerek olumlu davranışlar ile düzenlenmesi, sosyal ve bilişsel gelişim için önemli görülmektedir (McDermott ve diğ., 2011).

Çocuk okula başladığında yeni ortama uyum sağlama, akranlar ve öğretmen ile olumlu ilişkiler kurma, verilen görevlerde başarısız olma, öfke, korku gibi duygularla başa çıkma zorlukları yaşayabilir (Lucas ve Soares, 2013). Yaşamın mevcut zorlukları karşısında büyüme ve gelişim gösterebilme, anlamlı hedefler belirleyebilme ve başkaları ile nitelikli bağlar kurabilme olarak tanımlanan psikolojik iyi oluş (Ryff, 1995) çocukluk yılları için kritik bir öneme sahiptir. Gelişmekte olan çocuğun fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal özelliklerinin iyi oluş için önemli olduğu belirtilmektedir (Pollard ve Lee, 2003). Bu alanda yapılan çalışmalar, olumlu psikolojik özelliklerin akademik başarı (Murray-Harvey, 2010), gelecekteki toplumsal uyum (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000) ve fiziksel sağlık (Gapin, Labban ve Etnier, 2011) gibi gelişimin farklı alanları ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Bu nedenle çocuklar için önemli bir evre olan okula uyum sürecinin, çocuğun içinde bulunduğu ruhsal durumu yansıtan genel iyi oluşu ve öğrenmeye yönelik motivasyonel yönelimlerini yansıtan öğrenme davranışlarını incelemenin bireysel farklılıkların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, çocukların psikolojik iyi oluşları ve öğrenme davranışlarının okula uyumu ne düzeyde yordadığını incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırmalardan ilişkisel araştırma türünde desenlenmiştir. İlişkisel araştırmalar, betimleyici araştırma türü olarak tanımlanmakta, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirleme ve değişkenler arasındaki ilişki hakkında bilgi verme amacı taşımaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Araştırma 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde, Denizli ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 263 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler amaçsal örnekleme yöntemi ile elde edilmiştir. Örneklemdeki çocukların %53,2'si (n =140) kız, %46,8'i (n =123)

erkektir. Veri toplama araçları olarak Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Aydos Uysal ve Akman, 2015), Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (Çelik, 2021), 5-6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Atan, 2020) ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi 6'lı likert tipinde derecelenebilen 21 madde ve üç boyuttan (*Konsantrasyon Problemi, Yıkıcı İstenmeyen Davranış ve Olumlu sosyal Davranış*) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunda Cronbach Alfa (Cr α) iç tutarlık katsayısı .73 olarak rapor edilmiştir. Çelik (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, 3'lü likert tipinde derecelenebilen 48 maddeden oluşmaktadır. İç tutarlık güvenirlik analizinde Cr α katsayısı .983 bulunmuştur. Atan (2020) tarafından geliştirilen 5-6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, 5'li likert tipinde, 9 alt boyut (*Fiziksel Sağlık, Düşük İçselleştirme, Düşük Dışsallaştırma, Öz Düzenleme, Sosyal Yetkinlik, Bilişsel Yetkinlik, Değer Davranışları, Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu*) ve 66 maddeden oluşmaktadır. Tüm ölçek için Cr α katsayısı .95 olarak rapor edilmiştir. Veriler, SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerin raporlaştırılması için çarpıklık ve basıklık katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğrenme davranışları, psikolojik iyi oluş değişkenlerinin çocukların okula uyumu yordama düzeylerini belirmek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Regresyon analizi sonuçlarına göre okula uyum alt boyutu olan konsantrasyon problemi değişkeninin anlamlı yordayıcıları öğrenme davranışları (β= -.728; p< .001), fiziksel sağlık (β= -.154; p< .001), öz düzenleme (β= .183; p< .05) ve yaşam doyumudur (β= .182; p< .05). Okula uyum alt boyutu olan yıkıcı istenmeyen davranışın anlamlı yordayıcıları düşük dışsallaştırma (β= -.354; p< .001) ve değer davranışlarıdır (β= -.327; p< .01). Okula uyum alt boyutu olan olumlu sosyal davranışın anlamlı yordayıcıları öğrenme davranışları (β= .179; p< .05), sosyal yetkinlik (β= .284; p< .01), bilişsel yetkinlik (β= -.228; p< .01), değer davranışları (β= .205; p< .05) ve yaşam doyumudur (β= .271; p< .001).

***** Bu çalışma yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okula uyum, Öğrenme davranışları, Psikolojik iyi oluş

Kaynakça

Atan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü.* Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Aydos, E. H., Uysal, H. ve Akman, B. (2015). Sınıfa uyum öğretmen gözlemi kontrol listesinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 23 (2), 809-824.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology,* 34(1), 61-79.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science,* 11(4), 302-306.

Çelik, H.R., (2021). *5-6 yaş çocuklarının okula uyum, öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş ilişkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social–emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly,* 20(3), 259-275.

Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw Hill.

Gapin, J. I., Labban, J. D., & Etnier, J. L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: The evidence. *Preventive Medicine,* 52, S70-S74.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education,* 21(1), 167-181.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development,* 72(2), 625-638.

Kagan, S.L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.) (1995). Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary. Washington, DC: National Education Goals Panel.

Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. Journal of Poetry Therapy, 26(3), 137-147.

McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Warley, H. P., Waterman, C., Angelo, L. E., Gadsden, V. L., & Sekino, Y. (2011). Multidimensionality of teachers' graded responses for preschoolers' stylistic learning behavior: The Learning-To-Learn Scales. *Educational and Psychological Measurement,* 71(1), 148-169.

McDermott, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. W. (2016). Transition and protective agency of early childhood learning behaviors as portents of later school attendance and adjustment. Journal of School Psychology, 54, 59-75

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61.

Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist,* 33(4),177-194.

Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social İndicators Research*, 61(1),59-78.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science,* 4(4), 99-104.

Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused.. *Educational psychologist*, *34*(1),43-57.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının STEM Pedagojik Alan Bilgilerinin Belirlenmesi: Kütahya Örneği

Hicran Özkul

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumlar arasındaki rekabeti giderek arttırmakta ve günümüzdeki bireylerin nitelikli olmalarını gerektirmektir. Nitelikli bireylerden beklenen özellikler de araştırma ve sorgulama yapabilme, analitik ve hesaplamalı düşünebilme, üretebilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme, iş birliği ve takımla çalışabilme gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip olmadır. Bu bağlamda bilginin öğrenciye doğrudan aktarılarak ezberleme yapmasını bekleyerek bahsedilen özelliklere sahip olması imkansız gözükmektedir. Günümüzde de ilgili özelliklere sahip olmanın en iyi yollarından birinin STEM eğitimi olduğu belirtilmektedir (Çorlu, 2014). STEM eğitimi; fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin çeşitli yöntemlerle bütünleştirilmesine dayanan pedagojik bir yaklaşımdır (Bybee, 2013). STEM eğitiminin önemi, gerekliliği ve ülkemize sağlayacağı faydalar üzerine Türkiye'de pek çok rapor yayınlanmıştır (Akgündüz, Ertepınar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk, 2015; Altunel, 2018; MEB, 2016). İlgili raporlarda ayrıca öğrencilerin STEM pedagojik alan bilgilerinin de geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. STEM pedagojik alan bilgisi (STEM PAB), STEM bağlam bilgisini, alan bilgisini, pedagoji bilgisini ve yirmi birinci yüzyıl yaşam becerilerini kapsamaktadır (Rogers, Winship & Sun, 2015). Öğrencilerde bahsedilen gelişimlerin sağlanabilmesi için öğretmen ve öğretmen adaylarına da büyük sorumluluklar düşmektedir. STEM eğitimi okul öncesinden üniversite arasını kapsayan bir yaklaşımdır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin de öğrencilerinin STEM pedagojik alan bilgilerini geliştirmeye yönelik kendi yaş gruplarına göre STEM etkinlikleri geliştirmelerinin önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda gelecekte söz sahibi olacak ve mesleğin uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının da bu konu hakkında sahip oldukları bilgilerin son derece önemli olduğu söylenebilir. Çünkü STEM eğitimi hakkında sahip oldukları bilgiler ile ileride verecekleri eğitim ve öğretimin de niteliğini arttıracağı bilinmektedir. Nitekim alan yazın incelemesi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının STEM pedagojik alan bilgilerini ölçen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının STEM pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece yapılacak araştırmalara ışık tutulacağı düşünülmektedir.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre STEM pedagojik alan bilgileri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre STEM pedagojik alan bilgileri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumlarına göre STEM pedagojik alan bilgileri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının babalarının öğrenim durumlarına göre STEM pedagojik alan bilgileri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM ile ilgili kaynakları takip etme ve araştırma durumlarına göre STEM pedagojik alan bilgileri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseni (Karasar, 2016) işe koşularak yürütülmüştür. Bu modelin tercih edilmesinin sebebi iki veya daha çok değişken arasındaki değişimin olup olmadığını veya değişimin derecesini belirlemeyi sağlaması ve sayıca fazla katılımcıya ulaşarak onların görüşlerini, ilgilerini ve tutumlarını betimlemeye yardımcı olmasıdır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 Akademik Yılı Bahar Dönemi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 106 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler okul öncesi öğretmen adaylarının STEM PAB'ni tespit etmek amacıyla Yıldırım ve Şahin Topalcengiz (2019) tarafından geliştirilen STEM pedagojik alan bilgisi ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde ölçeği dolduracak öğretmen adaylarına konu hakkında bilgiler sunulmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcı öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini (cinsiyetleri, kaçıncı sınıfta okudukları, ebeveyn öğrenim durumları ve STEM kaynaklarını takip etme ve araştırma durumları) belirlemeye dönük sorular bulunmaktadır. En son bölüm olan üçüncü bölümde ise 56 maddelik beşli likert tipindeki sorular mevcuttur. Ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; pedagoji bilgisi, fen, teknoloji, mühendislik, matematik ve 21. yüzyıl yaşam becerileridir. İlgili ölçekten alınabilecek maximum puan 280, minimum puan ise 56'dır. Alınabilecek puanların 56-130 puan aralığı düşük seviye, 131-205 puan aralığı orta seviye, 206-280 puan aralığı ise yüksek seviye pedagojik alan bilgisine sahip olma olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin genelinin cronbach alpha değeri .95; pedagoji bilgisi alt boyutunun değeri .87, matematik alt boyutunun değeri .85, fen alt boyutunun değeri .86, teknoloji alt boyutunun değeri .78, mühendislik alt boyutunun değeri .81 ve 21. Yüzyıl yaşam becerileri alt boyutunun değeri .90'dır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin genelinin cronbach alpha değeri .97; pedagoji bilgisi alt boyutunun değeri .87, matematik alt boyutunun değeri .85, fen alt boyutunun değeri .87, teknoloji alt boyutunun değeri .91, mühendislik alt boyutunun değeri .95 ve 21. Yüzyıl yaşam becerileri alt boyutunun değeri .95'dır. Veriler gönüllülük esasına uygun olarak toplanarak IBM SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple nonparametrik testler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının STEM pedagojik alan bilgi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 196.5 olduğu saptanmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının orta seviyede STEM pedagojik alan bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenlerine göre yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre hem ölçeğin genelinden hem de alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yapılan Mann Whitney- U Testi sonuçlarına göre dördüncü sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Alt boyutlardan da pedagoji bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte diğer alt boyutlarda dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının anne ve babalarının öğrenim durumları ayrı ayrı Kruskal Wallis H-Testi ile analiz edilmiştir. Sonuçta öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarda anne ve babası lise ve üzeri mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yine öğretmen adaylarının STEM ile ilgili kaynakları takip etme ve araştırma durumlarına göre STEM pedagojik alan bilgileri açısından hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarda STEM kaynaklarını sıklıkla araştıranların hiç araştırmayanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, Okul Öncesi Öğretmen Adayı, STEM Pedagojik Alan Bilgisi

Kaynakça

Akgündüz, D., Ertepınar, H., Ger, A. M., Kaplan Sayı, A. ve Türk, Z. (2015b). *STEM eğitimi çalıştay raporu: Türkiye STEM eğitimi üzerine kapsamlı bir değerlendirme.* İstanbul Aydın Üniversitesi: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.

Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve riskler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1-7.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities.* NSTA press.

Çorlu, M. S. (2014). STEM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 4-10.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitim raporu.* Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).

Rogers, R. R., Winship, J., & Sun, Y. (2015). Systematic support for STEM pre-service teachers: An authentic and sustainable four. K. Dikilitaş. (Eds.) İçinde *Innovative Professional Development Methods and Strategies for Stem Education,* (pp. 73-90). PA: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9471-2.ch00

Yıldırım, B., & Şahin-Topalcengiz, E. (2019). STEM pedagogical content knowledge scale (STEMPCK): A validity and reliability study. *Journal of STEM Teacher Education, 53*(2), 2. https://doi.org/10.30707/JSTE53.2

Haberlerin Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Kerime Meryem Özmen — Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Mehmet Hanifi Akyüz — Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Duygu Yalman Polatlar — Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Kitle iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olan televizyon ve televizyon içerikleri son yıllarda araştırma konusu olarak çokça tartışılmaktadır. İnsanların yaşadıkları dünyayı ve olayları anlamlandıran, kitle iletişim araçlarının temel malzemesi olan haber, belirli bir yer ve zaman dahilinde gerçekleşmiş olayların bilmeyenlere aktarımı olarak tanımlanmaktadır (Girgin, 1988; 13). Benzer şekilde Tokgöz (1987; 56) haberi; "dün bilmediğimiz, bir olayın raporu ve zamana uygun olan her şeydir" şeklinde tanımlarken, farklı bir yaklaşım ile Postman ve Powers (1996; 19) da müdürler ve muhabirlerin ne söylerse onun haber olduğunu ifade etmektedirler. Güneş (1996), haberin gerçek olmadığını, gerçeğin belli şekilde kurulmuş zihinsel yansımadan yola çıkılarak habere ulaşıldığını belirerek eleştirel bir bakış açısı ile haberciliğe yaklaşmaktadır. Türkiye'de RTÜK (2006) tarafından yapılan çalışma sonucuna ilköğretim çağındaki çocukların %46,7'lik bir kesimi 17.00-20.00 arasında, %46,4'lük kesiminin ise 20.00-22.00 saatleri arasında televizyon izlediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla 17.00-22.00 zaman aralığının ilköğretim çağındaki öğrencilerin en fazla televizyon izlediği saatler olduğu görülmektedir. Aile üyelerinin hep birlikte vakit geçirdiği akşam saatlerinde ebeveynler akşam ana haber bültenlerini izlemekte ve çocuklar bu haber bültenlerine maruz kalmaktadırlar.

Çocuğa sunulan içerikte kötü örnek oluşturabilecek bir davranışın sunulması, çarpıcı bir olayla bütünleştirilmesi ve sürekli maruz bırakılması çocuğun ekrandaki karakterleri taklit etme süreçlerini hızlandırabilmektedir. Başka bir açıdan baktığımızda çocuklara verilmek istenen mesaj ve davranış, çocuğun televizyonda gördüğü kişiler ve olaylar aracılığıyla o davranışın benimsenmesini kolaylaştırmaktadır (Aydın, 2018). Dolayısıyla taklit ve gözlem yoluyla olumlu ya da olumsuz davranışların kazandırılmasında çeşitli modellerin sunulduğu televizyon haberlerinin etkisi büyüktür. Bu çalışmanın amacı çocukların televizyon haberlerine yönelik eğilimleri, duygusal ve düşünsel bakış açılarını incelemektir.

Yöntem

raştırma olgubilim (fenomenoloji) desenine dayandırılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tamamen yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim deseni uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmada, çocukların televizyon haberlerlerine yönelik etkilerini değerlendirmek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın çalışma grubu 6-8 yaş arasındaki 12 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. İki uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formunda 6-8 yaş arasındaki çocukların televizyon haberlerini izlemelerine yönelik görüşlerini ölçmek için 9 soru bulunmaktadır.

Araştırmanın verileri 6-8 yaş arasındaki çocuklarla zoom, telefon ve yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmelerde ortamdaki uyarıcıların etkisi en aza indirilmeye çalışılarak sözel olarak çocuklara sorulan sorulara verilen yanıtlar, araştırmacı tarafından not edilmiş/ kayıt cihazı kullanılarak ses kaydı yapılmıştır. Yaklaşık 4-5 dk süren görüşme sonunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamında yazılarak betimsel analizleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Şimdiye kadar 12 çocukla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler; "haberin yeri", "haberin duygusal etkisi", "haber ve aile" olmak üzere 3 tema doğrultusunda analiz edilmiştir. "Haberin yeri" temasının altında da iki alt tema (haberin anlamı ve haberin amacı) üzerinden analizler yapılmıştır.

"Haberin yeri" ana temasının "haberin amacı" isimli alt teması ile ilgili elde edilen verilere göre çocukların %83'ü haberleri bilgi edinmek için izlenen bir araç olduğunu düşünmektedirler. "Haberin duygusal etkisi" başlıklı temaya göre çocukların %67'si kendisini üzen haberlerle, %58'si kendisini mutlu eden haberlerle karşılaştığını belirtmiştir.

Diğer ana tema ve alt tema ile ilgili veriler, çalışma grubunun tamamıyla yapılan görüşmeler sonrasında analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, haberler, televizyon, aile

Kaynakça

Aydın, B. (2018). Türkiye'de Çocuk Televizyon Kanallarındaki Çizgi Filmlerin Çocukluğa Etkisi Üzerine Bir İçerik Analizi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Güneş, S. (1996). Medya ve kültür: sessiz yığınların kültürel intiharı. Vadi Yayınları.

Girgin, A., (1998). Haber Yazma Teknikleri. İnkılap Kitabevi. Ankara.

Postman, N., & Powers, S. (1996). Televizyon Haberlerini İzlemek (1.baskı). Kavram Yayınları.

TOKGÖZ, O., (1987). Temel Gazetecilik, A.Ü. BYYO yayınları, No 8. Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, 7. Baskı, İstanbul

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, 10. Baskı, İstanbul

http://www.rtuk.org.tr, erişim tarihi: 27.02.2012

Kastamonu'da Yer Alan Bağımsız Anaokullarının Dış Mekan Ortamlarının İncelenmesi

Berat Ahi
Kastamonu Üniversitesi

Süveyda Perk
Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme ortamı olarak okullar, süre ve belirli bir alan sınırlandırması olmayan mekanlardır. Öğrenme denilen olgu da zaten tek bir yere sığdırılabilecek yapıda değildir (Şen A. İ., 2019). Öğrenme farklı ortamlarda farklı şekil ve düzeylerde gerçekleşmektedir. Öğrenmede hem okul içi hem okul dışı ortamlar etkilidir. Öğrencilere zengin uyaranlar sağlamak için okul dışı alanlar sunmak önemlidir. Son yıllarda yaşanan gelişmeler okul dışı ortamların özellikle okul öncesi dönemde yoğun bir şekilde kullanılmasını destekler niteliktedir. Yan Chaoyun ve ark. (2016)' nın yapmış olduğu çalışmada katılımcı olan öğretmenler açık hava etkinliklerinin önemine inanmış fakat açık havada geçirilen zamanın giderek azaldığını fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Akademik başarılara verilen önemin açık hava etkinliklerine ayrılan süreyi olumsuz olarak etkilediğini düşünen öğretmenler, açık hava etkinliklerinin çocukları bilişsel ve ruhsal açıdan olumlu etkilendiğini ve insanın doğası gereği doğaya ihtiyaç duyduğu görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenler açık hava etkinliklerinin süresinin azalmasının en büyük sorununun güvenlik problemi olduğunu düşünmektedir. Kendi çocukluklarında etraf daha güvenli iken artık güvenin bir problem oluşturduğunu, ailelerin öğretmenlere karşı çıktıklarından bahsetmektedirler. Öğretmenler aslında açık hava faaliyetlerinin öneminin farkında iken bunu uygulamada sorun yaşamakta ve bu durumda bir çelişki ortaya çıkmaktadır (Yan Chaoyun ve ark.,2016).

Çocuklar için okulun fiziksel bölümleri içerisindeki en önemli alanlardan birisi okul bahçeleridir. Çocuklar eğitim sürecinde öğrenme etkinliklerinin büyük çoğunluğunu burada geçirmektedirler. Açık alanda geçirdikleri zamanın büyük bölümünün okul bahçesinden geçmesinden dolayı okul bahçesinin düzeni ve kalitesi öğrenme ve deneyim kazanma açısından önem arz etmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ortamdaki uyarıcıların niceliği ve niteliği çocuğun gelişimine ve öğrenmesine katkı sağlar (MEB, 2013). Okula ait dış mekânların önemi ve çocuklara sağladığı faydaları yadsınamayacak kadar çoktur. Bu nedenle de özellikle 3-6 yaş arası için özel olarak tasarlanmış bağımsız anaokullarının dış mekân özellikleri ve tasarımı ayrıca önem kazanmaktadır. Bu araştırmada amaç Kastamonu il merkezinde yer alan beş bağımsız anaokulunun okul dış mekânlarının kalitesinin ve yeterlilik düzeyinin incelenmesidir. Çünkü bu ortamlarda gerçekleşecek eğitim için bu alanın durumu, niteliği belirlenmelidir. Öğretmenler özellikle alanlarına göre etkinlikler seçmeli, alanlarını ve etkinliklerini belli düzeyde iyileştirmeye çalışmalıdırlar.

Yöntem

Araştırma Kastamonu'da eğitim veren bağımsız anaokullarının dış mekan ortamlarının kalitesinin ölçülmesiyle tamamlanacak olup nicel bir çalışmadır. Nicel araştırma desenlerinden tarama deseni tercih edilmiştir. Tarama deseni alt modeli olarak da kesitsel tarama tercih edilmiştir. Tarama araştırmaları bu grup, olgu veya nesne hakkında genel kanıyı anlamak üzere tasarlanan araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Yapılan bu araştırmada "okul dış mekanları" bir nesne olarak yaklaşılmaktadır. Kesitsel tarama ise söz konusu okullara ait dış mekânlar zaman içerisinde değişiklik gösterebileceğinden sadece araştırmacıların orada bulunduğu zaman aralığını kapsadığı için tercih edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kısaltması "POEMS" olan "Okul Öncesi Dış Ortam Ölçme" ölçeği kullanılacaktır. Veri toplama sürecinde okullar özellikle eğitim saati içerisinde incelenecek olup ölçekteki maddeler değerlendirilecektir. Ölçeğin DeBord ve arkadaşları (2005) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. POEMS, okul öncesi eğitim kurumlarının okul dışı ortamlarının kalitesini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Beş alanda belirlenmiş 56 maddeden meydana gelmektedir. Bunlar: (1) Fiziksel Çevre, (2) Etkileşimler, (3) Oyun ve Öğrenme Ayarları, (4) Program ve (5) Öğretmen/Bakıcı Rolü. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik olarak Muela ve ark. (2019) şöyle açıklamışlardır: İlk alan olan Fiziksel Çevre, okul öncesi dış ortamın fiziksel özelliklerinin kalitesini ifade eder. İkinci alan olan Etkileşimler, dış ortamın çocukları onunla etkileşime girmeye ne ölçüde teşvik ettiğini ifade eder. Üçüncü alan, Oyun ve Öğrenme Ayarları, açık hava oyun ve öğrenme alanının ve içinde bulunan materyallerin organizasyonuna atıfta bulunur. Dördüncü alan olan Program, dış mekanın müfredatla bütünleştirilmesini ifade eder. Beşinci ve son alan olan Öğretmen/Bakıcı Rolü, eğitim camiasının (öğretmenler, aileler ve toplum kaynakları) yüksek kaliteli dış mekanları ne ölçüde teşvik etmeye çalıştığını ifade eder. Aynı zamanda öğretmenin/bakıcının pedagojik tarzına da gönderme yapar."

Okul dışı ortamlar araştırmacı tarafından gözlenecektir. Araştırmacı her maddeyi titizlikle kontrol edecektir. Tahmini olarak gerekli gözlem süresi 45-60 dakikadır. Veri analizinde SPSS istatistik programı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler toplandıktan sonra her alan için yüzde değeri hesaplanması planlanmaktadır. Bu yüzde değerleri için;

30 ve altı: Çok düşük kaliteli ortam
31-41: Düşük Kalite
42-60: Orta Kalite
61-70: Yüksek Kalite
70 ve üzeri: Çok Kaliteli olarak belirlenmiştir.

Muela ve ark. (2019) yaptığı çalışmada Fiziksel Çevre (47.25), Etkileşimler (46.15), Oyun ve Öğrenme Ayarları (50.55) ve Program (50.79) için benzer puanlar verildi. En düşük derecelendirme, düşük kalitenin göstergesi olan Öğretmen/Bakıcı Rolü alanına (37.50) karşılık geldi. Bu çalışmada dört alan orta kalitede belirlenirken, bir alan düşük kalite olarak belirlenmiştir. Türkçe ilgili litaratür, araştırmacı deneyimi vb. durumlar baz aldığımızda çıkacak sonuçların daha çok düşük ve orta kaliteye sahip dış mekânları olan okullarla karşılaşılacağı şeklindedir. Ancak belirlenen beş okul içerisinde yeni anlayışla oluşturulmuş mekânlarda olduğundan farklı sonuçların ortaya çıkması da beklenmedik bir durum değildir.

Anahtar Kelimeler: dış mekân, anaokulları, okul öncesi eğitim

Kaynakça

DeBord, Karen, Robin C. Moore, Linda L. Hestenes, Nilda Cosco ve Janet R. McGinnis. 2005. *Okul Öncesi Dış Ortam Ölçme Ölçeği (POEMS).* Winston-Salem, North Carolina

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

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.

Mol, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların doğa algılarının resimler yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz üniversitesi.

Muela A., Larrea I., Miranda N., Barandiaran A. (2019). Improving the quality of preschool outdoor environments: getting children involved. *Avrupa Erken Çocukluk Eğitimi Araştırma Dergisi, 27*(3), 385-396.

Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir?. Okul dışı öğrenme ortamları(1) içinde. Pegem akademi yayınları

Yan C., Wei T. & He X. (2016). Kındergarten teachers' belıefs about outdoor learnıng actıvıtıes. Multidisciplinary research perspectives in education (1,84-92) içinde. Sense Publishers.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Analog Saat Söyleme Becerisinin Kazandırılmasında Aramazu Saat Uygulamasının Etkililiği

Emine Merve Kayar — MEB

Kübra Polat — Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilere saat öğretimi alanında ülkemizde yapılan çalışmalara bakarsak bu çalışmaların sınırlı olduğu ve daha çok özel eğitim öğrencilerine saat öğretimine yönelik oldukları görülmektedir. Ağır zihinsel engelli bireylere saat öğretimine yönelik çalışmada (Acar, Sayan, & Özsoy, 2019) öğrenciye saat öğretiminde amaca yönelik etkinlik ve çalışmalarla başarı sağlanmıştır. Yine bir başka özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle yapılan çalışmada (Atmaca & Girli, 2020) öğrenciler, bir dizi etkinlikle kazanımların çoğunu kazanmıştır. Zihinsel engelli bireylere saat söyleme becerisini eşzamanlı ipucu yöntemi ile kazandırmaya yönelik çalışmalar da vardır (Karabulut & Yıkmış, 2010). Ancak çalışmalarda saat öğretimi amacına ulaşmada Aramazu saati ve hikâyeleştirilmiş analoji yöntemine başvurulmamış olması sebebiyle mevcut araştırma ile alana katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Jamie Rugge-Price (2010) tarafından geliştirilen "Aramazu" analog saat öğretme etkinliği özel öğrenme güçlüğüne sahip (disleksi ve diskalkuli) olan öğrencilere analog saat söyleme becerisinin hikayeleştirilerek kazandırılmasında kullanılmıştır ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. İlköğretim Times dergisi yöntemin bağımsız bir denemesini yapmıştır ve elde edilen sonuçlara göre Aramazu kitabını kullanan öğrencilerin %85'i analog saat söyleme becerisini bir hafta içinde öğrenmiştir.(1) Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocuklara analog saat söyleme becerisinin Aramazu saat kullanılarak hikâyeleştirilmiş analoji yoluyla kazandırılmasıdır.

Yöntem

Bu araştırmada 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Sivas iline bağlı bir ortaokulun anasınıfında eğitim gören 10 (6 kız, 4 erkek) okul öncesi öğrencisi ile çalışılmıştır. Her öğrenci ile önce ön görüşmeler yapılmış ve analog saati söylemeye ilişkin bilgileri kayıt altına alınmıştır. Daha sonra Aramazu analog saat öğretme etkinliği büyük grup etkinliği şeklinde uygulanarak öğrencilere hikâyeleştirilmiş analoji yoluyla bir hafta içerisinde analog saat söyleme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Hafta içi beş okul gününde öğrencilerle yapılan büyük grup etkinlikleri ile Aramazu yöntemi tanıtılmış ve araştırmacılar tarafından Aramazu yönteminin genel çerçevesi dışına çıkmadan hazırlanan hikâye ile çocuklara analog saat öğretilmeye çalışılmıştır. Bir haftanın sonunda etkinlik sonrası, öğrencilerin saat söyleme becerisini kazanıp kazanmadığı son görüşmelerdeki kayıtlara göre incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aramazu analog saat öğretme etkinliğinin, okul öncesi dönemde zaman kavramını anlamakta güçlük çeken çocuklara saat söyleme becerisinin kazandırılmasında olumlu sonuçlar verdiği gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin tam saatleri söyleme becerisini kazanmalarında %100 başarı sağlandığı görülmüştür. Aynı şekilde buçuklu saatleri söyleme becerisinde de %100 başarı sağlanmıştır.

Çeyrekli saatlerin söylenmesinde öğrenciler üzerinde herhangi bir ilerleme sağlanamamıştır. Zaten gelişimsel olarak 58-65 aylık okul öncesi öğrencilerinin zaman kavramını tam olarak anlayamadıkları ve "tam", "yarım", "çeyrek" gibi matematiksel kavramları bilmedikleri göz önüne alınırsa bu durum daha iyi anlaşılacaktır.

Araştırma sürecinde gözlenen bir diğer nokta da araştırmaya katılan deneklerden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Aramazu analog saat öğretme tekniği ile saat becerisini kazanmada daha kısa sürede başarılı olduklarıdır. Bunun sebebi tam olarak bilinmemekle birlikte başka yeni bir çalışmanın konusu olabilir.

Soyut kavramları anlamakta güçlük çeken okul öncesi öğrencilerinin somutlaştırma yöntemi ve somut materyaller ile bazı anlaşılmaz soyut kavramları öğrenmeleri sağlanabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin kazanmakta güçlük çektiği bazı konu ve kavramların öğretilmesi, somutlaştırma ve somut materyallerin kullanımı ile daha kolay olabilir.

Anahtar Kelimeler: Aramazu saat, okul öncesi, analog saat, erken dönemde matematik eğitimi

Kaynakça

https://www.tes.com/teaching-resource/learn-to-tell-the-time-goodbye-aramazu-12084255 19.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Acar, E., Sayan, A. N., & Özsoy, N. (2019). Ağır Zihinsel Engelli Bireye Saat Kavramını Nasıl Öğretebiliriz. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59-83.

Atmaca, F., & Girli, A. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Etkinlik Temelli Analog Saat Okuma Becerisi Öğretiminin Etkililiği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3-23.

Karabulut, A., & Yıkmış, A. (2010). Zihinsel Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 103-113.5.

Özdemir, S. M., & Vural, Ü. G. (2018). Matematik Eğitiminde Anlamlı Oyunlaştırma. *1. Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, (s. 237-245). Antalya.6.

Pekince, P., & Avcı, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Matematiği İle İlgili Uygulamaları: Etkinlik Planlarına Nitel Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2391-2408.7.

Piaget, J. (1999). *Çocukta Zihinsel Gelişim.* (H. portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi*, 419-426.

TDK. (2021, 12 8). *Güncel türkçe Sözlük*. http:/www.sozluk.gov.tr adresinden alındı

Yazlık, D. Ö., & Öngören, S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin ve Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenemesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1264-1283.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Ayşe Dağ MEB

Sakire Ocak Karabay Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin ulaşmayı amaçladığı hedefleri tespit ederek belirlemesinde ve deneyimleyerek keşfettiği çevreyi bireysel denetimi altına alma sürecinde öz-yeterlik olgusu önemli motivasyon kaynaklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk defa Bandura tarafından sosyal öğrenme teorisiyle birlikte ortaya atılan öz-yeterlik kavramı; bireylerin belli bir performans seviyesine ulaşması amacıyla kendisinin sahip olduğu mevcut bilgi ve becerilerini en etkin şekilde kullanabilmeleri için gereken faaliyetleri düzenleyerek başarılı şekilde gerçekleştirdiklerine dair kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca kişinin olası problem durumlarını yönetmek için gereken çözüm ve faaliyet yollarını düzenleyerek organize etmedeki ve yürütmedeki sahibi olduğu yeteneklerine olan inancı olarak bilinmektedir (Bandura, 1977). Öz-yeterlik kavramı, son yıllarda sadece eğitim alanında değil birçok bilim dalında, farklı değişkenlerle yürütülen pek çok bilimsel araştırmada sık sık yararlanılan ve sosyal öğrenme kuramı tarafından üzerinde önemle durulan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu önemden dolayı araştırmada öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlikleri üzerinde yoğunlaşmaya değer bulunmuştur.

Kişilik gelişimi ise, bireylerin benlik sistemini oluşturan tüm tutumlardan, yeteneklerden ve bilişsel becerilerden etkilenmiştir. Bu sistem, durumları nasıl algıladığımız noktasında ve farklı durumlara tepki olarak ne şekilde davranış sergilediğimiz konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik, bireyin sahip olduğu bahsi geçen bu öz sistemin temel parçalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz-yeterliğin doğasını daha iyi anlamak için öz-yeterliliğin nasıl kazanıldığını, bireysel motivasyonu ve benlik yapılarını ne şekilde etkilediğini ve diğer benlik yapılarından da ne şekilde ve ne derecede farklı olduklarını açıklamanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir (Rinehart ve Short, 1992).

Öz-yeterliliğe yönelik inançlar, erken çocukluk dönemindeki çocukların farklı şekillerde deneyimler yaşaması; engeller, yeni görevler bazen de zor durumlarla karşılaşması ve bunlarla baş etme çabalarıyla birlikte gelişmektedir (Son ve Sun, 2014). Bununla birlikte öz-yeterlik inançları, gençlik veya yetişkinlik döneminde de sabit durumda kalmadığı gibi, bireyler yeni beceriler kazanmaya devam ettikçe, olumlu ya da olumsuz yeni deneyimlerle karşılaştıkça, kısacası bireyin tüm yaşamı boyunca gelişimini sürdürmeye devam etmektedir. Bahsedildiği üzere öz-yeterlik inancının gelişiminin sürekli olmasının nedeni; ustalık deneyimleri, sosyal modelleme, sosyal ikna ve psikolojik tepkilerden oluşan dört ana kaynaktan beslendiğinin bilinmesidir. Kişiler, bu dört ana kaynaktan beslenen öz-yeterliliği ancak zorlu görev ya da engellerle karşı karşıya kaldıklarında yaşadıkları stresi nasıl en düşük seviyeye çekeceklerini deneyimlerle öğrenerek ve bu stres durumuyla nasıl en etkin şekilde başa çıkabileceklerini öğrenerek geliştirebilmektedirler (Locke ve Latham, 2006).

Bir toplumun geleceğini oluşturan çocukların eğitimlerindeki en önemli role sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının şekli ve seviyesinin, çocukların sosyal gelişimlerinin üzerinde de olumlu etkilerinin varlığı bilinmektedir (Son ve Sun, 2014). Öz-yeterlik algılarının zamanla birlikte değiştiği ve aynı zamanda geliştiği de alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Kyriakides, Charalambous ve Philippou, 2008).

Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini yönetme ve bu sürece şekil verme konusunda başarılı olmalarında olumlu öz-yeterlik algılarına sahip olmaları önemlidir. Ayrıca bu süreci yönetmedeki başarıları, girişimcilikleri ile de ilgilidir. Bu durum, yenilikleri sınıf ortamına aktarmalarını sağlamada öğretmenlere önemli bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Mesleki profesyonellik anlayışları ise öğretmenlerin yürüttükleri önemli görevleri perçinleyici, eğitim-öğretim sürecindeki gelişmeleri arttırıcı bir bağlam sağlar. Eğitim ortamında her iki boyutun birlikte işlediği, ortak bir etkileşim yarattığı, birbirlerini etkilediği ve birbirlerinden etkilendikleri bilinmektedir. Dolayısıyla sınıf bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin etkinliğinin, eğitimin niteliğini değiştirdiği görülmektedir. Bu değişim hem olumlu hem de olumsuz yönde olabilmektedir.

Eğitim bağlamında bu kavramın etkisinin ortaya çıkarılmasının, hem öğretmenlerdeki hem alanyazındaki hem de eğitim sürecindeki tüm bireyler üzerindeki farkındalığın çok daha artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazındaki bu eksikliğin doldurulmasını amaçlayarak yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlikleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, araştırmanın problem durumunu en detaylı ve çok boyutlu olacak şekilde ele alınması amaçlanmış (Yıldırım ve Şimşek, 2016), nicel baskın bir araştırma içerisine nitel bir çalışma ekleyerek, nitel çalışmanın nicel çalışmayı

geliştirmesi hedeflenerek iç içe karma desen (Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017) olarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem çalışmalarına, Eğitim Bilimleri alanında eskiye nazaran daha fazla rastlandığı görülmektedir (Aydın ve Uysal, 2014).

Araştırmada problem durumunun açıklanabilmesi için ise nedensel karşılaştırma deseninden yararlanılmıştır. Nedensel karşılaştırma deseni, bireyler ya da gruplar arasında var olan farklılıkların nedenlerinin veya sonuçlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırma biçimidir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmada korelasyon yöntemine ek olarak nicel verileri desteklemek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarından biri olan Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarıyla ilişkisi incelenmiş ve alt boyutların toplam varyansı ne kadar açıklayabildiği araştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik inancı, meslektaşlardan destek elde etmeye ilişkin algılanan öz yeterlik inancı ve idarecilerden destek elde etmeye ilişkin algılanan öz yeterlik inancı ile okul öncesi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlikleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada incelenen demografik değişkenlerden olan yaş, okul türü ve kıdem yılı değişkeni ile öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik puanı arasında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda; yaş aralığına, okul türüne ve kıdem yılına göre öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi öğretmeni, Kişilerarası öz-yeterlik

Kaynakça

Aydın, A., Uysal ve Ş., (2014). Türkiye'de eğitim yönetim teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1).

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evulate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.

Kyriakides, L., Charalambous, C. Y. & Philippou, G. N. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Education Study Mathematics*, 67(2), 125–142.

Locke, E. & Latham, G. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science,* 15(5), 265–268.

Mazlum, M. M. & Mazlum, A. A. (2017). Determination of research method in social sciences. *Route Educational and Social Science Journal,* 4(4), 1-21.

Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1992). School participant empowerment scale assessment of level empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960.

Son, H. J. & Sun, J. H. (2014). The effects of teacher's self-efficacy on children's sociality: The serial multiple mediating effects of job-satisfaction and the quality of teacher-child interaction. *Korean Journal of Child Studies,* 35(2), 191–209.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. T*ürk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Ev Ortamına İlişkin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ayşenur Gündüz — Erciyes Üniversitesi
Dicle Cantekin — MEB
Gülümser Gültekin Akduman — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesi açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde çocukların kazandıkları bilgi ve becerilerin hem evde hem okul ortamında birbirleri ile dengeli bir şekilde desteklenmesi önemlidir. Çocukların ev ortamında sınıf ortamına benzer şekilde deneyimler yaşaması çocuğun gelişimi ve eğitiminde kritik bir yere sahiptir. Çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını gözeten fiziksel ve sosyal çevrenin bulunması, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine cevap verdiği gibi çocukta öz düzenleme gelişimini de destekleyecektir. Öz düzenleme becerileri üzerinde çocuğun içinde bulunduğu ev ortamının niteliği önemli bir etken olabilir (Ertürk Kara, Yıldız ve Fındık, 2018).

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte evde kitap okuma, oyun oynama gibi etkinliklerle etkileşim içinde olması çocukların gelişimlerini desteklemektedir. Bu nedenle ev ortamı okul öncesi dönemde sosyal ilişkilerin, davranışların ve yeteneklerin gelişimi açısından önemli yer tutmaktadır (Sucuoğlu, Bayraktar, Şahan ve Karaman, 2019). Ev ortamının çocuk üzerinde etkisini inceleyen araştırmalarda ev kaosu, yüksek düzeyde gürültü, kalabalık ve fiziksel yapılanma eksikliklerinin çocukların gelişimini olumsuz şekilde etkilediği tespit edilmiştir (Wachs, 2010; Marsh, Dobson & Maddison, 2020). Bunların yanı sıra annenin çocuğuyla oyun oynaması ile ev ortamının kalitesi arasında da güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Biedinger, 2011).

Alan yazında ev ortamı niteliğinin çocukların gelişimi ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin vurgulandığı görülmektedir. Mccelland ve Tominey (2016) ebeveynler ve diğer aile üyeleri ile oyun oynamanın öz düzenlemeyi geliştireceğini belirtmiştir. Ayrıca ailelerin ev ortamındaki yemek ritüelleri, uyku rutinleri, elektronik cihaz kullanımı, ailecek oynanan oyunlar gibi pek çok durum ile çocukların öz düzenleme becerilerini etkileyebileceklerine değinmişlerdir. Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık (2018)'a göre ev ortamındaki rutinler, aile bireyleri arasındaki etkileşimler, çocuğa yönelik tutumlar ve fiziksel çevre öz düzenleme gelişimini destekleyebilir. Bronson (2018)' a göre ev ortamındaki uyarıcı fiziksel çevre ve öngörülebilir ilişkiler öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Alan yazında yer alan bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmada okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin ev ortamına ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çocuğun aile bireyleriyle en çok oynadığı oyun türü ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Çocuğun günlük aile bireyleriyle oyun oynayarak (dijital oyunlar dışında) geçirdiği süre ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Çocuğun günlük açık havada geçirdiği süre ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çocuğun günlük teknolojik cihazlarla (telefon, tablet, bilgisayar vb.) geçirdiği süre ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Evde bulanan çocuk kitaplarının sayısı ile çocuğun öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Aile bireylerinin çocuğa günlük kitap okuduğu süre ile çocuğun öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ev ortamı niteliğine ilişkin çeşitli değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Mamak, Çubuk ve Yenimahalle merkez ilçelerinde bulunan resmi okulların anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 218 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 218 çocuktan, 101'i (% 46,3) kız, 117'si (%53,7) erkektir. Araştırmada "Genel Bilgi Formu" ile Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)" kullanılmıştır. Erol ve İvrendi (2018) ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .90, eş zaman geçerliğinin .84 ve test tekrar test güvenirliğinin .77 olduğunu belirtmektedir. Anneler tarafından doldurulan genel bilgi formunda çocuğun evde oyun oynayarak geçirdiği süre, açık havada geçirdiği süre, teknolojik cihazlarla geçirdiği süre ile evde bulanan çocuk kitabı sayısına ve çocuğa kitap okuma süresine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Elde edilen veriler SPPS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığında olduğu için parametrik testler tercih edilmiştir. Bağımsız örneklemler için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Anlamlı çıkan farklılıklarda, grup farklılıklarını belirleyebilmek amacıyla Bonferroni testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların oynadıkları oyun türü ile öz düzenleme becerilerinin, dikkat ($p<0,05$) boyutuna ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Bonferroni analizine göre anlamlı farklılığın dijital oyun türünden kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocukların aile bireyleriyle oyun oynama süresi ile dikkat ($p<0,05$), çalışma belleği ($p<0,01$) ile engelleyici kontrol-davranış ($p<0,01$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bonferroni analizine göre anlamlı farklılığın 0-1 saat oyun süresinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocukların teknolojik cihazlarla geçirdiği süre ile dikkat ($p<0,01$) ile engelleyici kontrol davranış ($p<0,01$) ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Bonferroni analizine göre anlamlı farklılığın teknolojik cihazlarla 4 saat ve üzeri geçirdiği süreden kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocukların evinde bulunan kitap sayısı ile dikkat ($p<0,01$), çalışma belleği ($p<0,05$), engelleyici kontrol-duygu ($p<0,05$) ile engelleyici kontrol-davranış ($p<0,05$) ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Bonferroni analizine göre anlamlı farklılığın evinde bulunan kitap sayılarından 0-5 kitap ile 51 ve üzeri kitap sayısından kaynaklandığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuğa günlük okuduğu kitap süresi ile dikkat ($p<0,01$) ve engelleyici kontrol-davranış ($p<0,05$) ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Bonferroni analizine göre anlamlı farklılığın kitap okuma sürelerinden hiç okumayanlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocukların açık havada geçirdiği süreye göre öz düzenleme düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Öz Düzenleme, Ev Ortamı.

Kaynakça

Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. *Child Development Research, 2011,* 1-10.

Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: Doğası ve gelişimi.* (E. Sezgin & M. Kır Yiğit, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Erol, A. & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(44), 178-195.

Ertürk Kara, H. G., Yıldız, T. G. & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri.* Anı Yayıncılık, Ankara.

Wachs, T. D. (2010). Viewing microsystem chaos through a Bronfenbrenner bioecological lens. In G. W. Evans & T. D. Wachs (Eds.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp. 97–112). American Psychological Association.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Marsh, S., Dobson, R. & Maddison, R. (2020). The relationship between household chaos and child, parent, and family outcomes: a systematic scoping review. *BMC Public Health,* 20, 513.

McClelland, M. M. & Tominey, S. L. (2016). *Stop, think, act: Integrating self-regulation in the early childhood classroom*. New York: Routledge.

Sucuoğlu, B., Bayrakdar, U., Şahan, D. & Karaman, S. (2019). Ev ortamı tarama aracı: küçük çocukların ev ortamlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 354-374.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Şiddetsiz İletişim Kullanmaya İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma

Devlet Koyuncu
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Fatma Çağlayan Dinçer
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz, bilgi ve iletişim çağı olarak anılsa da, toplumun her kesiminden insanlar halen sorunların çözümünde çatışma ve şiddete başvurmaktadır. Bireye uygulanan fiziksel ya da duygusal şiddet bu kısır döngünün devam etmesine neden olmaktadır. Geçmişten bugüne devam eden şiddetin olumsuz etkileri ancak eğitimle durdurulabilir ve değiştirilebilir (Flowers, 2007). Şiddetsiz iletişim bireylerin kendilerini, başkalarını ve ilişkilerini yeni bir açıdan algılamalarını sağlar. Burada amaç şiddet içeren tepkiler gösterip, teşhisler koymak yerine gözlemleri, hissedilenleri ve ihtiyaçları açığa çıkarmaktır. Rosenberg (2019a), şiddetsiz iletişimi, öğrenci davranışlarının arkasında yatan duygu ve ihtiyaçlar konusunda öğretmenin farkındalığını artırarak empatik dinleme ve dürüst ifade geliştirmeyi amaçlayan kişilerarası bir iletişim yaklaşımı olarak tanımlar. Şiddetsiz iletişim, kişilerarası iletişimi vurgulamanın yanı sıra öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri hakkındaki duygusal farkındalığını artırarak, sınıfta olumlu duygusal iklimi teşvik ederek bu iki ilkeyi de kapsayan bir strateji önerir (Rosenberg, 2019b). Şiddetsiz iletişim yaklaşımı, empatik ilişkiler yaratmaya yönelik kasıtlı bir odaklanmaya dayanır ve genel amacı, insanlar arasında daha kaliteli bir bağlantı kurmaktır. Bu ancak kişinin duygularının ve ihtiyaçlarının her an farkına varılmasıyla başarılabilir (Rosenberg, 2019a).

Şiddet içeren iletişim, özgürlüğü sınırlayan, ihtiyaçların belirlenmesini reddeden, kişinin değerini azaltan ve merhameti engelleyen bir iletişim biçimidir. Bu iletişim biçimi genellikle, korku, suçluluk, utanç ve suçlamaya, neden olan manipülatif veya zorlayıcı dilin kullanılmasının sonucudur (Stamatis, 2017). Rosenberg'e (2019a) göre şiddetsiz iletişim, özgürlüğü en üst düzeye çıkaran, duygular ve ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin anlaşılmasını sağlayan, eşitliği destekleyen bir iletişim biçimidir. Şiddetsiz iletişim, zorbalık kalıplarından kaçınarak her seferinde sakinlik, şefkat ve nezaketle iletişim kurmayı gerektirmektedir. Şiddetsiz iletişim, özellikle okul öncesi ve erken çocukluk eğitimi öğretmenleri tarafından her zaman tercih edilmelidir (Stamatis ve Nikolaou, 2016). Erken yaşlardan itibaren çocuklar, şiddet içeren iletişimin etkilerine karşı daha savunmasızdır. Zahn-Waxler ve arkadaşları (1994) tarafından çocukların erken yaşlarda şiddet içeren iletişime maruz kalma ile ilişkili belirtileri incelenmiştir. Şiddete maruz kalan çocukların, dikkatlerini toplamada zorlandıkları, hafıza bozuklukları ve ebeveynleriyle endişeli bağlar vb. belirtiler gösterdikleri, kendilerine uygulanan sınırlamalardan dolayı büyük zorluklar yaşadıkları tespit edilmiş ve bu çocukların okul öncesi yaşlarda anti sosyal davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Şiddet döngüsünü kırmak için, öfkeyi kontrol altına almanın ve çatışmayı çözmenin yeni yolları erken yıllarda aranmalıdır. Özellikle şiddet içeren iletişime maruz kalan çocuklara, çatışma çözme becerileri kazandırmak için ilköğretim yılları çok geç olabilir. Erken yaşlarda sosyal duygusal yönden yeterince desteklenmeyen çocuklar, sonraki dönemlerde zorbalık ve saldırganlık gibi problem davranışlar gösterebilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Çocuklarda duygusal ve sosyal yetkinlik geliştirmek önemli beceriler olmakla birlikte eğitimcilerin en çok zorlandıkları alanlardır. Çocuğun iletişim dilinin şekillendiği erken çocukluk döneminde, okul öncesi öğretmenlerinin şiddetten arındırılmış bir dil kullanması gereklidir. Çocuğun aileden sonra ilişki kurduğu ilk birey olan okul öncesi öğretmenleri sınıf içinde kullandıkları iletişim dilinin öneminin farkında mıdır? Şiddetsiz iletişim dilini kullanmayı biliyorlar mı? Bu soruların cevapları rastlantıya bırakılamaz. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim hakkındaki düşünceleri, bu konudaki mesleki deneyimleri oldukça önemlidir. Bu çalışmanın temel problemi, okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim yollarını kullanmaya ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanma durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji, hakkında fikir sahibi olunan ama derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olguların anlaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). Fenomenolojik çalışmalarda veriler konu ile ilgili bilgi ve deneyimi olan kişilerden toplanır ve genellikle katılımcılarla görüşme veya çoklu mülakat yapılmaktadır (Creswell, 2013: 81).Bu çalışmada veriler, yarıyapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezi, ilçe merkezi ve köylerinde görev yapan meslekte beş yılını doldurmuş 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada altışarkişilik katılımcı gruplarına ayrılarak üç farklı odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme sorularınabeş uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Görüşme formu 18 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analizler yapılırken tümevarım yöntemi esas alınarak, öncelikle kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar kategorilere ayrılmış ve son olarak ortak temalar altında toplanmıştır. Araştırmacı güvenirliliğini sağlamak için rastgele seçilen dörtsoruya ilişkin veri dökümleri raportör olarak görev alan uzman ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlanmıştır. İki araştırmacının da kodları karşılaştırıldığında tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Yine araştırmacı ve uzman tarafından rastgele seçilen üçsorunun kodları kategori ve temalara ayrılmış ve burada da tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Sonrasında verilerin analizi araştırmacı tarafından tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin genel olarak şiddetsiz iletişim dilini uygulama noktasında kendilerini yeterli bulmadıkları görülürken, köyde çalışan öğretmenlerin iletişimde şiddeti gerekli buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin iletişim konusundaki tutum ve davranışlarının çalıştıkları bölgenin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu durumun en fazla istenmeyen davranışlar sergileyen, zor çocuk olarak nitelendirilen çocuklarla yaşandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin iletişim engellerini çoğunlukla karşı tarafın davranışlarına bağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin yetişkinlerle ve çocuklarla iletişim süreçlerinde sorumluluğu reddetme davranışını gösterdikleri görülmektedir. Çevresel faktörler sınıf içi süreçlerde bir iletişim engeli olarak görülürken, öğretmenler kendi tutum ve davranışlarını iletişim engeli olarak görmemektedir.

Öğretmenler duyguların ifade edilmesinde daha çok iyi bir dinleyici olmanın önemi üzerinde dururken, çocukların duygularını doğru ifade edebilmeleri için yapılması gerekenlere değinmedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenler sınıf içinde iletişim engellerini kullanmadıklarını ifade etmişlerse de çalışmanın bütününde tavsiye verme, uyarma, cinsiyete bağlı fiziksel kaçınma gibi iletişim engellerini kullandıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin iletişim engelleri algılarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin iletişim engellerini en fazla zor çocuklara karşı kullandıkları görülmektedir. İstenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar karşısında ne yapacaklarını bilemedikleri için öğretmenlerin, istemeseler de bu iletişim engellerini kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenler meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaya ilişkin, kendini üstün görme, eleştirilme kaygısı, yanlış tavsiye, kurum içi rekabet gibi olumsuz algılara sahip oldukları ve meslektaşlarının önerilerine güvenmediği de belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, çocuk, şiddetsiz iletişim

Kaynakça

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.), *Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Flowers, N. (2007). *Pusulacık çocuklar için insan eğitimi kılavuzu.*(M. Çulhaoğlu, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6), 493-517.

Rosenberg, M. B. (2019a). *Şiddetsiz iletişim bir yaşam dili.* (G. A. Şapçı, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Rosenberg, M. B. (2019b). *Çatışma ortamında barış dili.* (S. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Maya Kitap.

Stamatis, P. J. and Nikolaou, E. N. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying. *International Journal of Criminology and Sociology*. *5*, 99-104.

Stamatis, P. J. (2017). Communication violence in verbalex pression and nonverbal behavior of preschool and early primary school teachers during teaching process: An observational study. *International Journal of Criminology and Sociology*. *6*, 159-165.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Richardson, D. T. and Friedman, R. J. (1994). Social problem solving in disruptive preschool children: Reactions to hypothetical situations of conflict and distress. *Merrill-Palmer Quarterly*. *40*(1), 98–119.

Turkish Early Childhood Education Curriculum from the Perspective of Sustainable Development Goals of Curriculum Framework of Sustainable Development: A Content Analysis

Yeliz Menteşe
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Ayşenur Peker
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

With the changing world, the youth of today encounter novel challenges and possibilities. Population growth, the industrial revolution, and unconscious consumption of natural resources has caused environmental problems like climate change, global warming, species extinction, loss of biodiversity, freshwater resources depletion and food scarcity, and social and economic problems. These alarming situations have become a major concern in the education process for four decades (Engdahl & Rabusicova, 2010). Because natural resources are limited, and taking action is inevitable to maintain a sustainable world for everyone, governments start to add environmental problems to the educational plan (Davis, 2010). The notion of sustainable development was introduced to the world with the definition of the Brundtland Commission. It was defined as ‘‘meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (WCED), 1987). Economic, social, and environmental dimensions are the three interrelated pillars of sustainable development (UNESCO, 2006). Spearman and Eckhoff (2012) asserted that the importance of education for sustainable development would become more significant as the environmental, social, and economic problems are the central concerns of the individuals’ everyday life.

The foremost objective of education for sustainable development is not only to improve the individual's consumption habits concerning sustainability but also to provide learners space to explore, analyze and connect with their local and global environment and, in this way, improve their knowledge and skills that will allow them to understand and cope with complex issues that influence the environment and society today and the future (Osman et al., 2017). Education is the only way to bring the values, ideas, and practices of the notion of sustainable development to life. The most crucial aspect of this transition process is the education of all kinds and levels (UNESCO, 2005). In this respect, early childhood education constitutes the first cornerstone of individuals’ development. Environmental education to be carried out with young children will not only help them get to know the environment but also increase their sensitivity to the environment (Gülay & Öznacar, 2010). Early childhood years are significant for the development of abilities and skills, including value for the environment, development of empathy and respect, and love for nature (Kahriman-Pamuk, 2019). Children's perceptions are limited to what they see and experience in their environment, therefore exploration of the environment and experience during these years is crucial. As a result, sustainable development education should begin as early as possible in childhood (Quadr & Temiz, 2017). The Ministry of Education should examine the purpose of education systems in light of the sustainable development goals (SDGs) and set learning goals that are fully linked with these goals. Education for sustainable development (ESD) should be incorporated into all education policies, including those relating to learning environments, curricula, teacher training, and student assessment, at the local, national, regional, and global levels (UNESCO, 2020). For this reason, the ECE curriculum has a significant role in achieving SDGs by providing high-quality education to children.

Accordingly, the purpose of the study is to investigate the ECE curriculum (curriculum booklet and curriculum activity book) in Turkey in terms of SDGs of Curriculum Framework for Sustainable Goals. It is expected that the findings will highlight the place and importance of the concept of sustainable education in ECE as well as raise awareness among teachers, researchers, and education policymakers about the concept of sustainable development in ECE activities. The research question is following:

- How is the Turkish ECE curriculum (curriculum booklet and curriculum activity book) integrated with the Curriculum Framework for Sustainable Goals?

Yöntem

Method

Research Design

The current study employs the content analysis method to examine the Turkish ECE curriculum (curriculum booklet and curriculum activity book) within the framework of the SDGs. Content analysis is described as a research technique that enables researchers to produce replicable and valid conclusions from data such as articles, books, and novels in a systematic way (Fraenkel et al., 2012; Krippendorff, 2004). As the current study aims to examine the MoNE early

childhood curriculum (revised in 2013) in terms of SDGs, the content analysis method was found to be an appropriate method to use for data analysis.

Data Collection

The data is collected in the light of "A Curriculum Framework for the Sustainable Development Goals" developed by the Education Section of the Health and Education Unit within the Commonwealth Secretariat in 2017. The Curriculum Framework for the SDGs encourages countries to address all 17 SDGs, and their 169 targets, by education (Osman et al., 2017).

SDGs are the global objectives integrated into the economic, social, and environmental pillars of Sustainable Development targeting achieving global issues. In this study SDGs *((1)no poverty; (2)zero hunger; (3) good health and well-being; (4) quality education; (5) gender equality; (6) clean water and sanitation; (7) affordable and clean energy; (8) decent work and economic growth; (9) sustainable industry, innovation and infrastructure; (10) reduced inequalities; (11) sustainable cities and communities; (12) responsible consumption and production; (13) climate action; (14) life below water; (15) life on land; (16) peace, justice and strong institutions; (17)partnerships for the goals. (*UN General Assembly, 2015a)) will be analyzed under 3 competencies (knowledge and understanding, skills and applications, values and attitudes) in the curriculum framework. In this regard, 240 development features, 65 objectives, 230 indicators (under five developmental areas), and 40 activities in the teacher's activity book will be examined using SDGs.

Data Analysis Procedure

The MAXQDA program will be employed the process of the coding and analysis of the data. For the validity and reliability of the research, when the analysis of the research findings is completed, the internal consistency between the researchers will be calculated, findings will be presented in detail and direct quotations will be included.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study aims to investigate how the SDGs are reflected in the Turkish ECE curriculum (curriculum booklet and activity book) and how the corresponding competencies (knowledge and understanding, skills and applications, values and attitudes) will be presented. The findings of this study may result in the inclusion of more SDGs and corresponding competencies in the curriculum and activity book, as well as greater inclusion of SD-related topics or concepts. Accordingly, it can be suggested that the concepts should be integrated equally into the curriculum to teach these acquisitions at all grade levels. The inclusion of these subjects in education programs can also guide individuals to be aware of global or local issues and to find solutions to these problems. For this reason, it is important to educate students with all qualifications from an early age.

Anahtar Kelimeler: Sustainable Development Goals, Sustainability, Early Childhood Education, Turkish ECE Curriculum

Kaynakça

Davis, J. (2010). *Young children and the environment. Early education for sustainability.* Cambridge University Press.

Engdahl, I., & Rabusicova, M. (2010). *Children's voices about the state of the earth and sustainable development (Report for the OMEP World Assembly).* https://silo.tips/download/children-s-voices-about-the-state-of-the-earth-and-sustainable-development

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research* (8thed.). McGraw-Hill.

Gülay, H., & Öznacar, M., D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri.* Pegem Akademi

Kahriman-Pamuk, D. (Ed.). (2019). *Erken çocukluk eğitiminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik.* Anı Yayıncılık

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE.

Osman, A., Ladhani, S., Findlater E. & McKay, V. (2017). The curriculum framework for the sustainable development goals. Commonwealth Secretariat. Retrieved June 29, 2021, from.https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wp content/uploads/2017/01/Curriculum_Framework_ for_SDGs_July_2017.pdf

Quadır, S. E., & Temiz, G. (2017). An investigation about teachers' and parents' eco-friendly practices with pre-school children. *Third Sector Social Economic Review, 52*(2), 71-89.

Spearman, M., & Eckhoff, A. (2012). Teaching young learners about sustainability. *Childhood Education*, *88*(6), 354-359. https://doi.org/10.1080/00094056.2012.741476

UN General Assembly (2015a), United Nations General Assembly Resolution 70/1: Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1), available at: http:// www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.

WCED. (1987). *Our common future: The World Commission on Environment and Development.* Oxford: Oxford University Press

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

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik Kavramına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Hazal Arslan
Kastamonu Üniversitesi

Volkan Atasoy
Kastamonu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Canlıların yaşamlarını sürdürebildiği tek gezegen olan dünyanın 9 milyon türden fazla canlıya ev sahipliği yaptığı bilinmektedir (Cardinale ve ark, 2012). Diğer canlılardan farklı olarak insan daha iyi bir yaşam sürmek adına birçok alanda gelişme göstermek için doğayı bilinçsizce kullanan tek türdür. Hızla artan kentleşme, sanayileşme ve nüfus artışı gibi nedenlerin sonucunda nesli tükenmeye başlayan türler, çölleşen yeşil alanlar, yok olan doğal kaynaklar gibi insan kaynaklı çevre sorunları zaman içerisinde katlanarak artmaya devam etmektedir (Teksöz, 2020; Demir ve Yalçın, 2014). Bu sorunlar nedeniyle türlerin yok olmaya başlaması biyolojik çeşitliliği olumsuz etkilemektedir (McRae ve Böhm, 2021). Doğa, insanların atıklarını zararsız hale getirebilmek için içerisinde var olan bitki, hayvan, mantar ve mikroorganizma türleri ile birlikte büyük bir uğraş göstererek doğal dengeyi korumaya çalışmaktadır (Yüce ve Önel, 2015). Doğada var olan bu canlı formlarının çeşitliliği biyolojik çeşitlilik olarak adlandırılır. Diğer bir deyişle biyoçeşitlilik kara ve su ekosistemleri ile bu ekosistemlerde bulunan tüm canlı çeşitliliğini ifade etmektedir (Köseoğlu, ve ark, 2019). Günümüzde insan tarafından doğaya verilen zarar nedeniyle 40 binden fazla canlı türü yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır (International Union for Conservation of Nature [IUCN], 2021). Doğadaki ekosistem döngüsünü sağlayan canlı türlerinden herhangi birinin yok olmakla karşı karşıya kalması dünyada yaşayan tüm canlılar için geri dönülmez sorunlara yol açmaktadır.

Doğal ortam içerisinde yaşayan her canlının bir diğeri olmadan yaşaması pek mümkün değildir. İnsanların yaşamı da birçok açıdan her birinin ayrı bir görevi olan diğer canlılarla ilişkilidir. İnsanlar besinlerini, soluduğu havayı bu canlı türlerine borçludur. Ne yazık ki insanların neden olduğu çevre sorunlarının canlı türlerini etkilediği düşünülse de aslında kendisini etkilemektedir. Tickell (1992), biyosferde değişimlere neden olan sorunların dünya çapında büyük bir tehdit oluşturduğunu ve bu konuda ortak adımlar atılması gerektiğini ifade edilmiştir. Bu durumun fark edilmesi ile birlikte sürdürülebilir yaşam hakkında toplumları bilinçlendirmek ve bu konuda çalışmalar yapmak amacıyla 1992 yılında Rio de Janeiro'da Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı düzenlenmiştir (United Nations Environment Programme [UNEP], 2000). Konferans sonucunda 150 ülkenin katılımı ile Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi imzalanarak biyoçeşitliliğin korunması için büyük bir adım atılmıştır (Convention on Biological Diversity [CBD], 1992). Çevre ile ilgili çalışmalarına devam eden BM 2015 yılına gelindiğinde Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında 17 amaç belirlemiştir. Biyoçeşitliliğin insanlık ve dünyanın geleceği açısından önemli olduğunu belirterek belirlenen 17 hedef arasında biyoçeşitlilik kaybının azaltılmasına da yer vermiştir (Sustainable Development Goals [SDGs], 2015). Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için biyoçeşitlilik konusunda farkındalığa sahip olan ve her bir canlı türünü korumaya özen gösteren nesiller yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. İnsanların ve diğer canlıların yaşamının devamlılığı için çevre konusunda daha bilinçli nesiller yetiştirmek ve bu konuda eğitim vermek insan kaynaklı çevre sorunların çözümünde en önemli adım olacaktır. Formal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde kazanılan temel beceriler bireylerin yaşamlarını etkiler. Okul öncesi öğretmenleri aileden sonra ilk öğretmen olmakla birlikte birçok konuda çocuklara rol model olmaktadır. Erken çocukluk döneminde okul öncesi öğretmeni aracılığıyla verilen çevre eğitiminde biyoçeşitlilik konusuna yer verilmesi çocuklara bu konu hakkında erken yaşta farkındalık kazandıracaktır. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında biyoçeşitlilik kaybının azaltılması hedefinin gerçekleştirilebilmesi için okul öncesi öğretmen adaylarının da ilerleyen yıllarda mesleğe başladıklarında biyoçeşitlilik konusunda çocukları eğitmesi büyük bir adım olacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde biyoçeşitlilik kavramı hakkındaki görüşleri önemlidir. Yapılan araştırma ile okul öncesi öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüşleri belirlenerek literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde biyoçeşitlilik kavramına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu araştırma nitel bir yaklaşımla olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak hakkında detaylı bilgi sahibi olmadığımız olguları bireylerin nasıl algılayıp değerlendirdiklerini ortaya koyan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın örneklemini okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıların yakın, ulaşabileceği kişiler ile çalışmalarına olanak sağlamaktadır (Fraenkel ve ark., 2012). Çalışma grubunu bir devlet üniversitesine devam eden 100 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 18'i 1. sınıf, 25'i 2. sınıf, 35'i 3. Sınıf ve 22'si 4. sınıf okul öncesi eğitimi

bölümü öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümü demografik bilgiler ikinci bölümü ise 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracının geçerliği için fen eğitimi ve çevre eğitimi alanlarında uzman 3 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından verilen dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, kişisel bilgilerin çalışmada yer almayacağı ve araştırmanın ne amaçla yapıldığına dair bilgiler verilerek katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Formdaki sorular araştırmacı tarafından gönüllü katılımcılara yönlendirilerek verilen cevaplar forma kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin analizi için daha kapsamlı bulgular elde etmek amacıyla içerik analizine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler incelendiğinde adayların çoğunun (*f*: 89) okul öncesi dönemde biyoçeşitlilik kavramına yer verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bu dönemde biyoçeşitliliğe karşı erken yaşta farkındalık oluşturarak öneminin kavratılması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaya ve keşfederek öğrenmeye dayalı, yaş ve gelişim özelliklerine uygun bir eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Katılımcıların bir kısmı (*f*: 8) temel düzeyde ve dolaylı olarak yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Adayların biyoçeşitliliği anlatırken eğitim ortamının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde kesinlikle okul dışı ortamlarda işlenmesi gerektiğini (*f:* 44) ifade ettikleri görülmektedir. Bu ortamları hayvanat bahçesi, milli park, botanik park ve okul bahçeleri olarak tanımlamaktadırlar. Bitki sınıfı, yapay göl, sera gibi ortamların oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Doğa içinde bir öğrenme ortamı oluşturma imkânı yoksa sınıf ortamında teknolojiden faydalanılabileceğini, çeşitli görsel materyallerle zengin bir öğrenme ortamı oluşturulabileceğini ve çeşitli bitki ve hayvanların sınıfa getirilebileceğini (*f:* 51) düşünmektedirler. Adaylar çocuklara biyoçeşitliliği anlatmak için alan gezileri yapılabileceğini ve gözlem yapmalarına fırsat tanınarak konu hakkında farkındalık yaratabileceğini belirtmişlerdir. Bitki ve hayvan merkezli bir eğitim düşündükleri belirlenerek diğer canlı sınıflarından olan mantarlar ve mikroorganizmalarını içeren bir eğitim süreci düşündüklerine dair bir veriye ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra kara biyoçeşitliliğinin önemi vurgulanmış adaylardan sadece biri sucul ekosistemdeki biyoçeşitliliğin önemi hakkında görüş belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayları, Çevre eğitimi, Biyoçeşitlilik

Kaynakça

Cardinale, B. J., Duffy, J. E., Gonzalez, A., Hooper, D. U., Perrings, C., Venail, P., Narwani, A., Mace, G. M., Tilman, D., Wardle, D. A., Kinzig, A. P., Daily, G. C., Loreau, M., Grace, J. B., Larigauderie, A., Srivastava, D. S., & Naeem, S. (2012). Biodiversity loss and its impact on humanity. *Nature*, *486*, 59-67.

Convention on Biological Diversity [CBD], (1992). https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-en.pdf adresinden erişilmiştir.

Demir, E., ve Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, *7*(2), 07-18.

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

International Union for Conservation of Nature [IUCN], (2021). Retrieved from https://www.iucn.org/resources/conservation-tools/iucn-red-list-ecosystems

Köseoğlu, P., Gökbulut, Ö. Ö., Pehlivanoğlu, E., ve Mercan, G. (2019). Okul öncesi ağaç bilim okulu etkinlikleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 84-101.

McRae, L., & Böhm, M. (2021). Biodiversity: The decline in global biodiversity and how education can be part of the solution. Saeverot, H. (Ed.). In *Meeting the Challenges of Existential Threats through Educational Innovation* (pp. 42-66). Routledge.

Sustainable Development Goals [SDGs], (2015). Retrieved from https://www.unodc.org/roseap/en/sustainable-development-goals.html

Teksöz, G. (2020). Çevre eğitiminden sürdürülebilir kalkınma için eğitime: Tarihçe ve Gündem. Olgan, R. (Ed.). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi* içinde (ss. 2-17). Pegem Akademi.

Tickell, C. (1992). The quality of life: What quality? Whose life?. *Interdisciplinary Science Reviews*, *17*(1), 19-25. https://doi.org/10.1179/isr.1992.17.1.19

United Nations Environment Programme [UNEP], (2000). Retrieved from https://www.cbd.int/doc/publications/cbd-sustain-en.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüce, Z., ve Önel, A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe ilişkin kavramsal ilişkilendirme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 326-341.

Yoga Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Elif Damla Özyayla — Ege Üniversitesi

Sakire Ocak Karabay — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların içinde barındırdıkları olumlu ya da olumsuz duyguları kontrol edip uygun yollarla ifade edebilmeleri için çeşitli yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilikleri ise duygu düzenleme becerisinin kazanılmasıyla olmaktadır. Duygu düzenleme becerisi sosyal duygusal gelişimin temel işlevleri arasında yer almaktadır (Papalia, Olds ve Feldman, 2004, s. 215; Cole, Michel ve Teti, 1994; Denham, 1998). Erken yaşta duygu düzenleme becerisini kazanmış çocuklar, talimatları takip etme, dikkatini odaklama, iletişim kurma, iş birliği yapma (Aras,2015), kendisinin ve diğerlerinin duygularına ilişkin farkında olma, duyguların ifadesine yönelik sözcük dağarcığına sahip olma ve bunu kullanma, duyguları bedensel olarak ifade etme, duyguları düzenleme, duygularla baş etme ve ilişkilerde uygun duygusal iletişim kurma gibi pek çok becericiyi daha kolay bir şekilde gerçekleştirmektedir (Saarni, 1990). Çocukların sakinleşmek ve kendi kendine yapamadığı duygusal düzenlemeleri gerçekleştirmek için yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Çocuklara uygun, kabul edilebilir yollarla, prososyal tepkiler düzenleyerek, nasıl rahatlayıp sakinleşebilecekleri konusunda rehberlik edilmeli ve model olunmalıdır (Grosshans ve Burton, 2008).

Alan yazınında sosyal duygusal yetkinlikleri geliştirmeye çalışan çok çeşitli programlar mevcuttur. Ancak günümüzde gündelik hayat akşının çok hızlı bir değişim içinde olması ruhsal yönden çalkantılarımızın artmasını da beraberinde getirmektedir. Günümüzde öze dönebilmek ruh, beden ve doğa farkındalığını kazanabilmek, içinde bulunulan duygu durumlarını tanımlayabilmek ve duygusal karmaşayı azaltabilmek için yetişkinlerin ihtiyacı olduğu kadar çocukların da desteklenmeye gereksinimi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamada söz konusu becerilerin desteklenebilmesi için eğitimcilerin kullanabileceği ve model olabilecek tekniklerden biri de yogadır (Lesage, 2008; White, 2009; Nanthakuma, 2018).

Yoga; eğlenceli, işbirlikçi ve rekabet içermeyen bir ortamda çocuğun kendisini fark edip kabullenmesini, özgüveninin ve konsantrasyonunun artmasını, kişisel disiplinini oluşturmasını desteklemektedir. Bunlara ek olarak başkalarına saygı duymayı ve benlik saygısının gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Wenig, 2015). Lesage'ye (2008) göre, bütünsel bir yaklaşımla hazırlanan yoga programının, hareket, dinleme, görme, dokunma ve şarkı söyleme yoluyla çocukların bilgiyi özümsemesine ve analiz etmelerine imkân yaratmaktadır. Yoganın bu özelliğinin, Gardner'ın bilgiye ulaşmanın ve öğrenmenin farklı kapılar aracılığı ile gerçekleştiği düşüncesinden yararlanılarak ortaya çıktığı söylenmektedir. Ayrıca Nanthakuma da (2018) yoga derslerinin, çocuklara rahatlama ve stres yönetimi teknikleri sunduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak yoga programları, çocuğun öğrenmesi için olumlu bir ortam yaratmayı, hareket etmeyi, nefes almayı, görselleştirmeyi ve rahatlamayı içeren (Lesage, 2008) duygu düzenleme ve sosyal duygusal gelişimini destekleyen bütüncül bir yaklaşım olarak düşünülmektedir (Wolff ve Stapp, 2019; Case-Smith, Shupe Sines ve Klatt, 2010) Bu doğrultuda çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin temelleri atıldığı okul öncesi dönemde daha sağlıklı üst düzey sosyal becerilerin yapılanması için (Ocak Karabay, 2019 s:133) yoga programının bilinçli olarak uygulanması çocuğun gelişimine pek çok açıdan katkı sağlayacaktır (White, 2009).

Ayrıca Covid-19 süreci içinde yer alan çocukların, sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ortamlardan uzak kalmalarından dolayı iletişim kurma, ilişkileri geliştirme ve sürdürme, davranış ve duyguyu düzenleme, karar verme, problem çözme ve yardımlaşma gibi becerilerin desteklenmesi arzu edildiği kadar gerçekleştirilememiştir. Bu yüzden çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerilerinde beklenen düzeye ulaşamamıştır. Bunlara ek olarak çocukların, Covid-19'un getirdiği kaygı, endişe, umutsuzluk gibi karmaşık duygular içinde olmalarından dolayı sosyal-duygusal gelişimi destekleyen programlara duyulan gereksinimi arttırmıştır (Yıldırım, 2021; Singh, Roy, Sinha ve diğerleri, 2020; Racine, Cooke, Eirich ve diğerleri, 2020; Jiao, Wang, Liu ve diğerleri, 2020; Saurabh ve Ranjan, 2020; Çilek, Uçan ve Ermiş, 2021).

Yapılan literatür taramalarından elde edilen bulgular ışığında, nitelikli ve verimli bir araç olarak kullanılan yoga programının, sürecin getirdiği olumsuzlukları en aza indirgemekle beraber çocuğun duygu düzenleme ve sosyal becerileri destekleyeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda 5 yaş çocuklarının gelişim seviyesine uygun şekilde hazırlanan yoga programı ile çocukların duygu düzenleme ve sosyal beceri düzeylerinin arttırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada ön test ve son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın dezavantajlı çocuklar ile yürütülmesi hedeflendiği için tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini gösterme, betimleme ve karşılaştırmalara olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Örneklemin birbirine olan etkisini azaltmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının farklı okul öncesi eğitim kurumlarından oluşturulmuştur. Araştırma; iki deney, iki kontrol grubu olmak üzere toplam dört farklı sınıfta 64 öğrenci, ebeveynleri ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Okul öncesi dönemdeki beş yaş çocuklarıyla uluslararası sertifikalı yoga eğitmeninin hazırladığı 20 seanslık yoga programı öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan ebeveyn ve öpğretmenlere "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Osbed Öğretmen Formu (4 alt boyut ve 49 madde)", "Duygu Düzenleme Ölçeği (2 alt boyut ve 24 madde)" ve "Demografik Form (11 madde)" uygulanmıştır. Ömeroğlu ve arkadaşları (2014), okul öncesi dönemde bulunan 3-6 yaş çocukların sosyal becerilerini ölçmek için OSBED ebeveyn ve öğretmen formunun geliştirilmişlerdir. Duygu Düzenleme Ölçeğini ise Shields ve Cicchetti tarafından 1997 yılında geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu tarafından 2007 yılında yapılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği 3-6 yaş çocukların davranışlarına yönelik duygu durumlarını ortaya çıkarmak çocukların duygularının ve duygusal tepkilerinin içinde bulundukları ortamın koşullarına göre düzenlenmesini ve ifade edilmesini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ayrıca bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Demografik bilgi formu da kullanılacaktır. Toplam 11 sorudan oluşan form, katılımcıların; cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, annenin mesleği, annenin çalışma durumu, babanın eğitim durumu, babanın mesleği, babanın çalışma durumu, ailenin toplam geliri ve çocuğun sosyal duygusal gelişimini destekleyen bir programa veya önleyici müdahale programlarından birine daha önce katılımlarına ilişkin bilgileri elde etmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçeklerin toplanmasından sonra deney grubuna 20 seanslık yoga programı uygulanırken, kontrol grubu olağan akışına devam etmiştir. Uygulama sonrası deney grubuna tekrar "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Osbed Öğretmen Formu" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" uygulanarak son-test toplanmıştır. Her çocuğun duygu düzenleme ve sosyal beceri ön test puanı ile son test puanı Jamovi 1.2.27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler t-testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında yer alan beş yaş çocuklarında var olan duygu düzenleme ve sosyal beceri düzeylerinin, yoga programı uygulanması sonrasında ölçeklerin puanlanmasına göre pozitif yönde bir artış beklenmektedir. Araştırmada yoga programının çocukların, duyguları fark etme, duyguları kabullenme, duyguları yönetme, kendini dinleme, saygı duyma, teşekkür etme, dinleme, çevresinde gerçekleşen olaylar karşısında uygun tepkiler verme gibi becerileri, destekleyeceği varsayılmaktadır. Ayrıca ulaşılan sonuçlarla beraber çocuğun öz farkındalığını, özgüvenini, duygusal ve sosyal becerilerini arttırmak amacıyla yol gösterici bir araştırma çıktısı olması beklenmektedir. Çocukların sosyal duygusal yönlerinin yoga programları aracılığı ile geliştirilmesine yönelik Türkiye'de pilot bir çalışma gerçekleştirilerek günümüzün gereksinimlerine bir nebze de olsa destek olaacak söz konusu programların yaygınlaşmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Yoga, Sosyal beceri, Duygu düzenleme

Kaynakça

Aras, S. (2015). Promoting Self-Regulation in Early Years: Tools of the Mind. *Journal of Education and Future,*8, 15-25.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Case-Smith, J., Shupe Sines, J. ve Klatt, M. (2010). Perceptions of children who participated in a school-based yoga program. Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 3(3), 226-238.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 73-100.

Çilek, A., Uçan, A. ve Ermiş, M. (2021). Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 13(49), 308-323.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

Grosshans, B. A., & Burton, J. H. (2008). *Beyond Time-out: From Chaos to Calm*. Sterling Publishing Company, Inc.

Lesage, C. (2008). et L'Éducation Physique/Santé. Physical & Health Education Journal, 73(4), 27.

Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M. ve Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. The Journal of pediatrics, 221, 264.

Nanthakumar, C. (2018). The benefits of yoga in children. Journal of integrative medicine, 16(1), 14-19.

Ocak Karabay, Ş. (2019). Duygusal Gelişim Temelleri ve Duygu Yönetimi: Erken Çocukluk Bakış Açısı. Ankara: Eğiten Kitap

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., Akduman, G. G., Günindi, Y. Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. Ve Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(8), 37-46.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2004). *A child world: Infancy through adolescence.* Boston: McGraw Hill.

Racine, N., Cooke, JE, Eirich, R., Korczak, DJ, McArthur, B. ve Madigan, S. (2020). Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review. Psychiatry research,292, 113307.

Saarni, C. (1990). Relationships Become. *Socioemotional development*, *36*, 115.

Saurabh, K., & Ranjan, S. (2020). Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to Covid-19 pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, *87*(7), 532-536.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation checklist. *Developmental Psychology*.

Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. Psychiatry Research,

Wenig, M. (2015). YogaKids: Educating the whole child through yoga. Abrams.

White, L. S. (2009). Yoga for children. *Pediatric nursing*, *35*(5).

Wolff, K. ve Stapp, A. (2019). Investigating early childhood teachers' perceptions of a preschool yoga program. SAGE Open, 9(1).

Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 19(3), 275-296.

Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. Early childhood education journal, 1-17.

Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Rolleri

Yeliz Temli Durmuş

Uşak Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bir mesleğe dair rolleri yani davranış kalıplarını tanımlamada statülerdir ve toplumsal sistem içerisinde genel geçer davranış kalıplarını belirler (Biddle, 1986 akt. Sarı, 2011). Toplumsal bir algı olarak kadın ev işleri ile ilgilenmesi sorumluluğu algısı yerleşmiştir. Bu algının bir sonucu olarak okul öncesi ve ilkokul öğretmenliğinin kadınlara özgü meslekle olduğu inancı doğmuştur (Haskan Avcı, Karababa ve Zencir, 2019). Cinsiyet ayrımcılığı konusuna kadınların ötekileştirilmesi noktasından bakan toplumsal çalışmalara ulaşılabilmektedir. Hemşirelik ve okul öncesi öğretmenliği mesleklerinin kadın mesleği olarak algılanmasının bu meslekleri yapan erkek çalışanlarda etkileri de çeşitli araştırmalarda amaç edinilmiştir (Er ve Ergen, 2020; Haskan Avcı, Karababa ve Zencir, 2019; Sarı, 2011). Bu çalışmanın amacı, erkek öğretmenlerin; toplumsal rollerde kadına ait bir meslek olarak algılanan okul öncesi öğretmenliğini seçme sebeplerini belirleyerek mesleğin erkek öğretmenler tarafından algılanan olumlu yönlerini ve sınırlıklarını ayrıntılarıyla ortaya koyabilmektir.

Yöntem

Durum çalışması deseninin benimsendiği bu nitel çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetinin önem taşıması nedeniyle katılımcılara kartopu yöntemiyle ulaşılmıştır ve katılımcılara ulaşma konusunda okul öncesi dördüncü sınıf öğretmen adaylarının desteği alınmıştır. Toplam 4 farklı okuldan 5 erkek okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Görüşme kayıtları, görüşmenin gerçekleştiği şekilde dökümana aktarılmış, kodlarla ilgili nitel araştırma konusunda uzman bir araştırmacının görüşü alınırken bu dökümanlar gönderilmiştir. Tümevarım yaklaşımının benimsendiği analiz sürecinde temalar ve kodlar araştırmacı tarafından belirlenmiş; daha sonra eğitim yönetimi alanında uzman araştırmacıyla nihai karar verilene kadar tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları üç tema altında toplanmıştır; Meslek Seçimi, Toplumsal Algı ve Veli Tepkileri. Meslek Seçimi Teması altında; Atanma Kolaylığı (n= 5), çocuk sevgisi (n= 4), Keyifli Olması (n=2) kodları ortaya çıkmıştır. İkinci tema olan Toplumsal Algı temasının altında yer alan kodlar; Olumsuz toplumsal algı (n= 4), Bireylerin sorgulaması (n= 4), Çocuk Bakıcısı Algısı (n= 2), Gereksiz Şaka Yapılması (n= 2). Üçüncü tema olan Veli Tepkileri temasında ise; Aile içi İletişimde Etkili Olma(n= 5), Tercih Edilen Öğretmen Olma (n= 5), Rol Model Olma (n=4) kodları oluşmuştur. Görüşmelerden elde eilen bazı ifadeler şu şekildedir: "Çocuklar evlerinde bizlerden bahsediyor veliler ise çocuklarının evde aileleri ile bile paylaşmadıkları konuları öğretmenleri ile paylaşacak kadar yakın gördüklerini düşünüyorlar. Velilerin bu tür geri dönüşleri bizimde işimizi iyi yaptığımızı destekler nitelikte olmaktadır." "Mesleğim sorulduğunda bazen sadece öğretmen demekle yetinmek zorunda kalabiliyoruz ya da okul öncesi öğretmeni demek anaokulu öğretmeni demekten daha kolay olmakta"

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Toplumsal Rol, Öğretmenlik Mesleği

Kaynakça

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, London: Falmer Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Strategies of Qualitative Inquiry (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Er, A. ve Ergen, H. (2020). Erkek Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşadığı Mesleki Sorunlar, IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 12 Nisan 2022 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibad/issue/56382/797966 adresinden ulaşılmıştır.

Haskan Avcı, Ö., Karababa, A. ve Zencir, T. (2019). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkek Okul Öncesi Öğretmen Adayları: Algıladıkları Güçlükler ve Gelecek Kaygıları, 12(4), 13 Nisan 2022 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/841338 adresinden alınmıştır.

Sarı, Ö. (2011). Toplumsal cinsiyet ve mesleki rol ilişkisi: Hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrenciler örneği. EÜSBED. 13.Nisan 2022 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/68529 adresinden alınmıştır.

The development of metacognition in early years

Beyza Hamamcı

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

According to Flavell (1976) metacognition refers to individuals' consideration about their own cognition, awareness of knowledge that is possible to benefit for their further learning, holding information and using them when solving a problem. Metacognition is a precious predictor of learning and increases academic achievement (Dignath & Buttner, 2008). In addition, it is emerging in the early childhood period (Larkin, 2010; Veenman & Spaans, 2005; Whitebread & Pino-Pasternak, 2010). Thus, studies involving metacognition in the early years are crucial.

On the other hand, Falvell (1979) generated a cognitive monitoring model containing of metacognitive knowledge, metacognitive experiences, cognitive strategies, and cognitive goals. Metacognitive knowledge means having knowledge about individuals' own cognition, strategies used when completing certain tasks (Brown, 1987; Flavell, 1979). Recently, Marulis and colleagues (2016) developed an interview-based assessment for young children to evaluate their metacognitive knowledge relied on that theory. That study is the one of the first attempts to work with early ages. In the current study, the development of metacognitive knowledge will be investigated among Turkish preschoolers.

Yöntem

The longitudinal studies refer to obtaining data at least two-time points with regard to track changes over time and panel research, as one type of this study, aims to collect data from the same subjects at two points in order to explore the changes in their characteristics (Fraenkel et al., 2012; Mills & Gay, 2016). In the present study, young children's metacognitive development is investigated. Data is collected at the first term of the school year and the second term of the school year within six months to determine the development.

Measurements

Child and Parent Information Survey

The survey consisted of 14 questions including children's demographic (i.e., age and sex) and developmental (i.e., special need, injury, and mental disorders etc.) features, also parental characteristics (i.e., age, sex, educational background, income etc.).

Metacognitive Knowledge Interview

The McKI is developed by Marilus and colleagues (2016) with regards to assessing preschool-aged children's metacognitive knowledge through a structured interview protocol that is implemented via puzzles. During the interview, the children's performance is recorded via video and at the analysis phase, each performance is coded from zero to two. The interview protocol is translated by four individuals who have the commitment in two languages to correspond transliteral equivalence and synthesize the forms.

Philosophical Discussion Session

This session was conducted by interactive reading of the book "What Do You Do with An Idea?" (Yamada, 2016) based on the activity plan of The Prindle Institute for Ethics (see; https://www.prindleinstitute.org/books/what-do-you-do-with-an-idea/). In that plan researcher replaced the questions to get rich information about the children's knowledge and awareness about thinking.

Procedure

Initially, the ethical permission was gathered from the Middle East Technical University Human Subject Ethics Committee (ref no:28620816/368). Then researchers called and sent an email to randomly selected 52 schools in order to ask their allowance for collaboration, and seven of them accepted to participate in the study. After that researcher sent a consent form and demographic form to parents via Google Forms; a total of 78 parents filled out the forms, and 22 of them were not eligible to involve the study due to rejection of parents, atypical developed children, children's consents, and non-appropriate age. After that researcher visited the schools and implemented with children in person at the silent and comfortable room. Before beginning, the study researcher asked children their consent to engage in the research then they aligned with the rules for pandemics.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The current study is aimed to determine the development of metacognition in early years. The data was obtained from the 56 preschoolers (Girls=26, Boys=30) accros the seven institutions from Ankara. The mean of the participants' age was 61.02 months (SD=10.12). The sample characteristics were given at Table 1. The mode of household is between 8001 and 10000 Turkish Liras that means the families were under the average monthly amount for the four people families (see; Turkish Statistical Institute, 2020). The descriptive statistics is given in the Table 1. Due to present aim of the study is determining development of metacognition the data collection phase is not complete yet. After completing the process the analysis will be provided.

Table 1. The descriptive characteristics of sample

		f	%	*M*	SD
Children's sex	Girl	26	46.4		
	Boy	30	54.6		
Attendance to preschool	1 year	19	33.9		
	2 years	12	21.4		
	3 years	25	44.6		
Children's age				61.02	10.12
Maternal age				37.72	5.27
Paternal age				41.15	6.36

Anahtar Kelimeler: metacognition, early childhood education

Kaynakça

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dignath, C. and Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*, 231–264.Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.R. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906–911.

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

Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. London: Routledge.

Marulis, L.M., Palincsar, A.S., Berhenke, A.L. et al. (2016) Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: the development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition Learning, 11*, 339–368. https://doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.

Turkish Statistical Institute (2020). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2020 [Research of income and life conditions, 2020]*. Retrieved Jan 12, 2022 from https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2020-37404

Veenman, M. V. J., Wilhelm, P. and Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction, 14*, 89–109.

Whitebread, D. and Pino Pasternak, D. (2010). Metacognition, self-regulation & meta-knowing. In K. Littleton, C. Wood, and J. Kleine Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 673–712). Bingley, UK: Emerald.

Yamda, K. (2016). *What do you do with an idea?* (T. Alemdar, Trans.) İstanbul, Nar Çocuk Yayınları.

Preservice Teachers' Ideas About Diversity and Multicultural Education in Early Childhood Education

Mehmet Gültekin
Adıyaman Üniversitesi

Vahide Yiğit Gençten
Adıyaman Üniversitesi

Filiz Aydemir
Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Multicultural education has been extensively discussed in the Western context. Yet, developing countries such as Turkey still have some problems implementing multicultural education due to the fear of destroying the unitarian structure. Indeed, contrary to this common belief, multicultural education aims to build a community that respects diversity to live together (Freire, 1970). As a result of misunderstanding what multicultural education is, it is under-researched in Turkey (Polat & Kılıç, 2013). The studies conducted about multicultural education also do not take a general perspective to investigate this issue from multiple angles. Due to the diversity in Turkey, however, multicultural education is a must.

Diversity, the central theme of multicultural education, has randomly been brought to the conversation in Turkish universities. Thus, a gap exists in diversity in the school setting, even more in early childhood classrooms (Arslan, 2016). Considering the lack of multicultural education classes offered at university education departments, most preservice teachers graduate without enough knowledge about diversity (Çiftçi & Aydin, 2014). While graduating without adequate knowledge about diversity, the Ministry of Education in Turkey (MoNe) requires teachers to teach in a multicultural environment since all students bring their cultural differences to the classroom. Thus, diversity becomes a significant problem for novice teachers.

Consequently, a safe space is needed for preservice teachers to discuss diversity. Early childhood education is the first formal education system children enter, and it is the first formal setting they expose to diversity (Vandenbroeck et al., 2018). However, teachers' limited knowledge is causing prevention to highlight the diversity in the early childhood classrooms (Polat & Kılıç, 2013).

Echoing the problematic issues related to multicultural education and diversity in Turkey, and the lack of offered classes at universities, in this study, the researchers aim to analyze preservice teachers' perspectives about diversity and their way of utilizing this issue in their future classrooms. Derived from multicultural education, researchers conducted semi-structured focus group interviews to collect data from preservice teachers in early childhood education to understand their perspectives on diversity. Here, the researchers aim to answer (a) What preservice teachers' ideas about diversity are? And (b) How do they balance diversity as preservice teachers?

Yöntem

We conducted three focus group interviews with preservice teachers (Krueger, Casey, Donner, Kirsch, & Maack, 2001). Focus group interviews are conducted to deeply analyze preservice teachers' ideas about diversity and multicultural education in early childhood education settings. After transcribing the data, each researcher analyzes the data separately. The researchers engaged in open coding in the initial step. Then, in open coding, the researchers came together to talk about their codes. Later, each researcher engaged in the second cycle of coding, in which they created meaningful categories from codes. The table below shows our analysis process.

Analysis type	Memory-based analysis	Note-based analysis	Tape-based analysis	Transcript-based analysis
Description	In this step, the researchers analyzed the memories the participants explained.	During interviews and the transcription process, notes were taken, and they were analyzed	The researchers listened to the recordings to capture the details of their intonation.	Transcripts are analyzed in-depth to capture the nuances.
Oral or written reports	Oral reports are analyzed	Oral reports are analyzed	Oral reports are analyzed	Oral reports are analyzed
Time required per group	20 minutes	1-3 hours	4-6 hours	3 days
Perceived level of rigour	Minimum	High	High	High

Risk of error	Moderate	Minimum	Minimum	Minimum

Each researcher for analysis fills the table above. Later, for the rigour of the study, each researcher shared their findings and compared and contrasted them. These meetings led us to 3 tentative categories.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preservice teachers responded to diversity in three different ways.

Building Tolerance and Empathy to Diversity. Preservice teachers believe that in order to live peacefully, diversity is needed. Further, they support that the main way to live peacefully is to highlight the diversity in the classroom. Without learning about tolerance and empathy in the classroom, people cannot respect living together.

Indirect References to Diversity. Preservice teachers believe that directly talking about diversity in early childhood settings is unnecessary. Instead, they need to make indirect connections to diversity so that children can engage in hidden learning.

Ignorance and Silence to Diversity. Some preservice teachers believe that they should not talk about diversity in early childhood education since it will cause more division instead of unity. Thus, they support that they will never bring diversity into their classroom.

Anahtar Kelimeler: Diversity, Preservice Teachers, Multicultural Education, Early Childhood Education

Kaynakça

Arslan, S. (2016). Çokkültürlü Eğitim Ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasiliklar. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(57). https://doi.org/10.17755/esosder.97373

Çiftçi, Y. A., & Aydin, H. (2014). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 33, 197-218.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. continuum.

Krueger, R. A., Casey, M. A., Donner, J., Kirsch, S., & Maack, J. N. (2001*). Social analysis: Selected tools and techniques*. Washington: D.C., Worldbank.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, X(I), 352-372.

Vandenbroeck, M., Leanerts, K., & Beblavy, M. (2018). Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them (EENEE Analytical Report No. 32, Issue.

Comparison of the Fundamental Features of the MoNE 2013 Pre-School Education Program and the Forest School Approach

Filiz Aydemir — Adıyaman Üniversitesi

Vahide Yiğit Gençten — Adıyaman Üniversitesi

Mehmet Gültekin — Adıyaman Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

A key aspect of education is planning activities for classroom practice helping to achieve specific goals, and supporting learners in their ways to become self-learners (Şişman, 2007). Preschool education institutions constitute the first step of education when children grow up rapidly during the first six years of their lives. In this process, opportunities should be provided for children's language, cognitive, motor, social, and emotional development and needs (MEB, 2013). For this reason, the surrounding environment profoundly affects the learning motivation and development of the child (Tuncer, 2015). Eventually, education in this period affects the future life of the child.

Nowadays, it is obviously seen that human-nature contact has decreased (Freuder, 2006). However, a positive attitude toward the natural environment can be achieved through education, and meaningful experiences can be offered to children at such an early age (Basile, 2000). With the activities as a part of nature, a relationship can be established between the child and nature. The forest school approach is an outdoor education approach in which children or different groups of adults engage in many activities that support the development of their personal, social and technical skills in a forest, grove or woodland (Murray & O'Brien, 2007). Forest School education develops children's relationship with nature through regular and experiential learning in a local woodland/wooded area (Knight, 2013). This approach provides opportunities for children to explore and experience freely using their multiple senses through increasing their imagination and creativity as well as diversifying their play. It also provides the opportunity for children to take risks based on their development (Stephenson, 2003). This approach is related to the targeted achievements in the Turkish national curriculum. Indeed the programs of forest schools show similarities to these goals in outdoor learning (Murray & O'Brien, 2005).

The importance of preschool education has increased in Turkey following the global trend over the years. As a result, studies based on the preschool education curriculum also take place increasingly. To this end, efforts to generalize and make preschool education compulsory are also on the agenda (Küçükturan, Altun & Altun, 2013). Therefore, the quality of the preschool education program will provide a positive reflection on the education system. For this reason, by comparing the preschool education program with the Forest School approach, the influential features of the program currently implemented in Turkey will be strengthened. In this context, the question of 'What are the similarities and differences between the main features of the MEB 2013 preschool education program and the forest school approach?' will be addressed in the research.

Yöntem

This study aims to reveal the similarities and differences of the fundamental features of the MoNE preschool education program compared to the Forest School approach. Document analysis, one of the qualitative research methods, is the primary method. Such kind of analysis includes the analysis of existing written sources about the facts and phenomena that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011). The researchers determined the selection and screening criteria for the documents. Among the criteria, the sources are suitable for the research subject, being primary resources and up-to-date. Data were collected from sources based on specific criteria. Studies on preschool education, MoNE 2013 preschool education program, the fundamental features of the program, forest school as an alternative education approach, its principles, features and philosophy were examined.

Furthermore, content analysis was carried out in order to compare the fundamental features of the preschool education program implemented in Turkey with the forest school. Content analysis is the thematic analysis of printed or visual

materials in certain categories by systematically scanning them. The data obtained through a content analysis were classified between each other and certain themes, thus revealing the relationships between the data (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It is explained in the program that with a holistic approach, the child's social and emotional, motor, cognitive, language development areas and self-care skills are approached together. The program is based on "achievements" and "indicators". The program is child-centred, flexible, balanced and play-based. Developing learning and creativity by discovery is a priority. It encourages daily life experiences and intimate environment opportunities for educational purposes. Themes/topics are means, not goals. Learning centres are also important places in the teaching and learning process, as well as family education and involvement. It considers cultural and universal values, and the evaluation process is multifaceted. The program also includes adaptations for children with special needs and counselling services.

On the other hand, forest school includes a child-centred process that is shaped according to the interests and needs of children and supports their development and learning. It also promotes children's holistic development (cognitive, physical, language, social and emotional). Although the 2013 program of the Ministry of National Education is based on being child-centred, the child is more passive compared to the Forest School approach. In line with this information, it is suggested to examine the preschool programs and re-update the program implemented in Turkey.

Anahtar Kelimeler: Preschool education, preschool curriculum, forest schools

Kaynakça

Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education, 32* (1), 21–27.

Freuder, T. G. (2006). *Designing For The Future: Promoting Ecoliteracy in the Design of Children's Outdoor Play Environments.* [Master's thesis]. Virginia Polytechnic Institute and State University, VA.

Küçükturan, G., Altun, A. & Akbaba Altun, S. (2013). Türkiye'de 2013 programının geliştirilmesine yönelik uygulamalar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6,* 783-801.

Knight, S. (2013). The impact of forest school on education for sustainable development in early years in England, S. Knight (Ed.), International perspectives on forest school (s.1-11) içinde. Sage.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Murray, R. & O'Brien, E. A. (2005). *Such enthusiasm-a joy to see: An evaluation of forest school in England.* Forest Research.

Murray, R. & O'Brien, E. (2007). Forest school and its impacts on young children case studies in Britain. *Urban Forestry and Urban Greening,* 6, 249-265.

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years, 23*(1), 35-43.

Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Yayıncılık.

Tuncer, B. (2015). Investigation of contemporary approaches in early childhood education and comparison with the ministry of national education preschool program. *Internatıonal Journal Of Fıeld Educatıon, 1* (2), 39-58.

Yıdırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Şeçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sergilediği Duygusal Emek Davranışları ile Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Burcu Efendioğlu — Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Fatma Çağlayan Dinçer — Hasan Kalyoncu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Duygular insanın varlığını sürdürürken nefes alması kadar önemli bir gereksinimidir (Link, 2015). Duygular önce onu hisseden kişinin davranışlarına; daha sonra da diğer insanlara sosyal bilgi sağlayabilecek potansiyele sahiptir (Denham, 1998). Bazen de ortam ya da etkileşim gereği kişinin hissettiği duygu ile davranışına yansıtması gereken duygu aynı olmayabilir. Böyle durumlarda kişi duygularını gizleyip, o anın gerektirdiği şekilde davranmak durumunda kalır. Profesyonellik olarak tarif edebileceğimiz bu davranış şekli aslında bir anlamda duygusal emektir (Goleman, 2005). Duygusal emek, insanlarla olan etkileşiminde çalışanın, kurumu tarafından beklenilen, duygularını kontrol etme ve planlamada göstermesi gereken özel gayrettir (Morris ve Feldman, 1996). Bu çaba zamanla bireyin kendi iç dünyasında bir çelişkiye neden olabilir. Hissettiği duygular ile yansıtması gereken "uygun duygular" arasındaki bu farklılık zamanla bireyi bulunduğu durumdan ruhsal olarak uzaklaştırarak yabancılaştırır.

Yabancılaşma, Latince kökenli bir sözcük olup bir beyin yerini değiştirme, uzaklaştırma ve diğerinin yerine koyma anlamlarına gelmektedir. Eğitimde yabancılaşma, okullarda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin kurumlarındaki bürokratik yapı, sürekli değişen ve yoğun seyreden müfredat, hızla ilerleyen teknolojik materyal, kalabalık mevcutlar, işlevsiz ve günlük yaşamda işe yaramayacak bilgi yükleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitsel karar süreçlerine dâhil edilmemesi gibi nedenlerle oluşan yabancılaşmayı ifade etmektedir (Kabaklı Çimen, 2018).

Duygusal emeğe, hizmet sektörü dâhilindeki pek çok meslek grubunda olduğu gibi eğitim camiasının özveri ve sabır isteyen kademesi olan okul öncesi eğitimde de rastlanılmaktadır (Youngmi, 2016). Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla, ebeveynlerle, iş arkadaşları ve okul yöneticileriyle ilişkilerinde duygusal emek sergilemek durumundadır (Göktaş Kulualp ve Sarı, 2018). Bu durum zaman içerisinde öğretmenlerde psikolojik bir yorgunluğa neden olur. Bu yorgunluk da dolaylı olarak öğretmenin işiyle arasına set kurarak mesleğe yabancılaşmalarına zemin hazırlar.

Bu çalışmanın amacını, okul öncesi eğitimin kalitesinin merkezinde olan öğretmenlerin, mesleğe yabancılaşmaları ile sergilemiş oldukları duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Yapılan alanyazın taraması sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin gösterdiği duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın yöntemini, nicel araştırma yöntemlerinden "İlişkisel Tarama Deseni" oluşturmaktadır. Duygusal emeğin alt boyutları olan yüzeysel rol yapma davranışı, derinden rol yapma davranışı, samimi (doğal) davranış bağımsız değişken iken; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma bağımlı değişken olarak belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye' de görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmada büyük düzeyde bir örneklem hacmi ile çalışılmış ve 339 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Hatalı olan ölçekler çıkarıldıktan sonra analizler 317 öğretmenden toplanan veriler ile yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilecek veriler için ölçek tekniğinden yararlanılmıştır. Bu ölçekler Diefendorff vd., (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Duygusal Emek Ölçeği", Elma (2003) tarafından geliştirilen "İşe Yabancılaşma Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" dur. Ölçekler çevrim içi olarak Google Forms ortamında ve yazılı doküman olarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. Uygulayıcıların kolay okuyabilmesi ve yanıtlayabilmesi için uygun puntolar kullanılarak ve ölçek hazırlama kriterlerinin tümü göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. İfadelerin tümü 5"li likert tipi soru formatında sorulmuştur. Bu bağlamda 5"li likert tipi ölçeği (Hiçbir zaman =1, Çok nadir =2, Bazen =3, Çoğu zaman =4, Her zaman=5) kullanılarak dereceli sınıflandırılmış sorulara yer verilmiştir. Uygulayıcıların yanıtladığı ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS ve AMOS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler arasında olası neden-sonuç ilişkilerine bakabilmek için YEM (Yapısal Eşitlik Modeli) kurulmuştur. Sonrasında değişkenler arasında olması muhtemel ilişkinin var olup olmadığını test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, ardından faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Daha sonra ise demografik özelliklere göre frekans analizi ve demografik özelliklerdeki farklılıkları test edebilmek için bağımsız örneklem testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulanan analiz sonucunda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin derinden rol yapma davranışlarının; güçsüzlüğü, anlamsızlığı, yalıtılmışlığı ve işe yabancılaşmayı pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği; samimi davranışlarının ise güçsüzlüğü, anlamsızlığı, yalıtılmışlığı ve işe yabancılaşmayı negatif yönde anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları ile güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sergiledikleri yüzeysel davranış düzeyi; yaş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. 41 yaş ve üstünde olan okul öncesi öğretmenleri ile özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha fazla yüzeysel davranış sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak mesleki deneyimleri 16 yıl ve üstü olan öğretmenler ile resmi ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenliği, duygusal emek, işe yabancılaşma

Kaynakça

Basım, H.N. ve Beğenirbaş, M. (2012). "Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması", Yönetim ve Ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi,* 19(1), 77-90.

Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. Guilford Press.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.

Göktaş Kulualp, H.,ve Sarı, Ö. (2018). Duygusal emek: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *14*(4), 1167-1181.

Kabaklı Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.

Link, H. C. (2015). Emotions and Instincts. *The American Journal of Psychology*, 32(1), 134-144.

Morris, J. A., and Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.

Youngmi, K. (2016) *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea* (Master'sthesis). Retrievedfrom https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/49560

Aile ve Okul Arasındaki Köprü: Veli Toplantıları

Raziye Günay Bilaloğlu — Çukurova Üniversitesi

İmray Nur — Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Yapılan araştırmalar, hem ailenin hem de okulun çocukların büyüme, gelişme ve öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Epstein, 2001; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Xu & Gulosino 2006). Bu nedenle etkili bir okul öncesi eğitim, bu iki sosyal kurum arasındaki sıkı ve yakın ilişkilere bağlıdır. Özellikle ebeveynler ve öğretmenlerin aralarında yapıcı ve üretken ilişkiler kurma yeteneği çocukların okuldaki başarıları için gerekli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Lightfoot, 2003). Tüm dünyada ebeveyn-öğretmen iletişiminin temel taşının ve en yaygın ve düzenli olarak kullanılan doğrudan iletişim yolunun veli toplantıları olduğu bilinmektedir (Berger, 2008; Olson & Fuller, 2008). Ayrıca bu toplantılar, aile ve okul arasındaki ilişkiyi koruyan ve geliştiren uygulamalar olarak kabul edilmektedir. Veli toplantıları sırasında ebeveynler çocuklarının okuldaki durumu hakkında bilgi sahibi olurken öğretmenler de çocukların okul dışındaki yaşantıları hakkında ilk elden bilgi edinmektedirler (Reynolds, 1992). Özellikle okul öncesi dönemde ebeveynler ve öğretmenler açısından yaşanılan bazı problemlere rağmen (Koç-Akran & Kocaman, 2018) veli toplantılarına ebeveyn katılımı nispeten yüksektir (Jeynes, 2010). Ancak, veli toplantılarını düzenli bir şekilde yapmak ve ebeveyn katılımını sağlamak bu toplantıların fayda sağlayacak şekilde gerçekleştiğinin garantisini vermemektedir. Örneğin veli toplantıları sırasında öğretmenler, ebeveynlerle etkin bir şekilde iletişim kurmakta sıklıkla sorunlarla karşılaşmaktadır (McEwan, 2005). Öğretmenler göreve yeni başladıklarında ya da ebeveynler ve öğretmen arasında kültürel farklılıklar olduğunda bu sorunlar daha da artmaktadır (Guo, 2010).

Aile ve okul arasında sağlıklı bağlantıların kurulması ve çocukların gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenmesi açısından önemli bir yeri olan veli toplantıları ile ilgili araştırmalar genel olarak öğretmenlerin ya da ebeveynlerin bu toplantılara ilişkin algılarını belirlemeye yöneliktir. Hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin veli toplantıları ile ilgili düşünceleri önemlidir ancak veli toplantıları öncesinde, sürecinde ve sonrasında ebeveyn ve öğretmenlerin deneyimleri hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu alandaki boşluğun en önemli sebeplerinden biri veli toplantılarının gizli ve hassas yapısıdır. Bu durum süreci içeriden analiz ederek gerçekte veli toplantılarının ve bu toplantılardaki etkileşimin nasıl gerçekleştiğine dair ayrıntılı bir anlayış geliştirmemizi zorlaştırmaktadır. Bu çalışmanın amacı nitel bir yaklaşımla gözlemler, görüşmeler ve doküman incelemesi yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşen veli toplantılarına ve bu süreçte öğretmen-ebeveyn iletişimine ilişkin derinlemesine bir anlayış elde etmektir.

Yöntem

Mevcut çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşen veli toplantıları öncesi, süreci ve sonrasındaki uygulamaları ve etkileşimleri olabildiğince objektif ve açık bir şekilde yansıtmayı amaçladığından nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırma metodolojisi, araştırmacı yeni bir çalışma alanını araştırdığında veya öne çıkan konuları tespit edip teorileştirmeyi amaçladığında uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2007) Derinlemesine ve kapsamlı bir anlayışa sahip olmak amacıyla verilerin toplanması sürecinde, gözlemler, görüşmeler ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 5 öğretmen ve 10 ebeveyn (9 anne, 1 anneanne) oluşmaktadır. Öğretmenlerin hepsi lisans mezunu olup, dördü okul öncesi öğretmenliği biri ise çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden mezun olmuştur. Mesleki deneyimleri 6-23 yıl arasında değişen öğretmenlerin yaşları 28-49 aralığındadır. Ebeveynlerden dördü lisans mezunu olup, ikisi kamu kurumlarında memur olarak çalışırken sekiz ebeveyn herhangi bir işte çalışmamaktadır. Ebeveynlerin yaş aralığı 30-55 olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak öğretmenlerin veli toplantısı yapacakları gün araştırmacılardan biri okulda hazır bulunmuş, toplantı öncesinde öğretmenin yaptığı hazırlıkları, velilerin karşılanmasını ve toplantı sürecindeki ve sonrasındaki ebeveyn-öğretmen etkileşimlerini gözlemlemiştir. Gözlem öncesinde öğretmenler ve ebeveynler onam formu tamamlamışlardır. Toplantılar sırasında ses kaydı alınmış ve ayrıca araştırmacı etkileşimleri tanımlamak için notlar

tutmuştur. Toplantı sonrasında öğretmenlerden ve her sınıftan gönüllü iki ebeveynden görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından ebeveynler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ebeveynlerle görüşmeler yaklaşık 8-12 dakika, öğretmenlerle görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları gündem maddeleri, ebeveynlerle yapılan yazışmaların kayıtları ile toplantı tutanağı gibi dokümanlar da gözlem ve görüşmelerle toplanan verileri desteklemek amacıyla ikincil kaynaklar olarak kullanılmıştır.

Nitel araştırmalrda veri analizi, araştırmacının verilerden elde ettiği şekilde temaları belirlediği ve bu temaları desteklemek için çaba sarf ettiği bir süreçtir (Delamont, 2002). Veri analizinin ilk aşamasında 5 gözlem ve 15 görüşmeden elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan tüm veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuş, metinlerdeki ilgili alıntılar yorumsuz olarak temalar altında gruplandırılmıştır. Ardından araştırmacılar elde ettikleri temaları karşılaştırmış, benzerlikler ve farklılıkları tartışmışlardır. Analizin sonraki aşamasında temalar kategorilere ayrılmış ve veli toplantıları ile ilgili literatürle karşılaştırılmıştır. Son olarak kategorileri desteklemek amacıyla katılımcıların verdiği yanıtlardan uygun olan alıntılar yorumlanmıştır (Creswell, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut araştırmada verilerin analiz süreci devam etmektedir. Ön bulgular öğretmenlerin yılda ortalama 3-4 defa veli toplantısı gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler, veli toplantılarını sadece ebeveynleri çocukların gelişimleri hakkında bilgilendirme yolu olarak değil, aynı zamanda ebeveynlerin öğretmenle ve diğer ebeveynlerle tanışmaları ve etkileşimde bulunmalarına fırsat veren bir etkinlik olarak değerlendirmektedir. Ayrıca öğretmenler, veli toplantılarında eğitim programı, okulun işleyişi ve kuralları, geçirilen dönemin değerlendirilmesi ve yeni dönemde planlanan etkinlikler, çocukların evdeki durumları gibi çeşitli konularda ebeveynlerle bilgi alışverişinde bulunurken, ebeveynlerin istek ve beklentilerini öğrenmektedirler. Veli toplantıları öncesinde öğretmenler genellikle gündem maddeleri oluşturmakla yetinmişler ve ebeveynlerden bir hazırlık yapmalarını istememişlerdir. toplantıdan bir hafta öncesinde genellikle whatsapp grupları aracılığıyla ebeveynleri bilgilendiren öğretmenler ayrıca toplantı hakkında çok genel açıklamalar yapmışlardır. Ebeveynlerin çoğunluğunun genellikle toplantılara katıldıkları, katılamayan ebeveynlerin rahatsızlık, küçük çocuklarını bırakacak yer olmaması ve işten izin alamama gibi engellerinin olduğu anlaşılmıştır. Görüşülen ebeveynler veli toplantılarının çocukları hakkında öğretmenle bilgi alışverişini sağladığı için önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ebeveynler toplantı konusu ile ilgili detaylı bilgilendirilmediklerini ama nelerin konuşulacağını tahmin ettiklerini, toplantıda öğretmenin belirlediği ve herkesi ilgilendiren genel konuların konuşulduğunu, özel konuların bireysel olarak farklı zamanlarda konuşulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin toplantılardaki etkileşim ve paylaşımlardan memnun oldukları, toplantıların verimli geçtiği, kendilerini rahat ifade edebildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Veli toplantıları, Ebeveyn-öğretmen ilişkileri

Kaynakça

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches: International student edition.* Sage Publications.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives* (2nd edt.). Routledge

Epstein, J. (2001) *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Westview Press.

Guo, Y. (2010). Meetings without dialogue: A study of ESL Parent-Teacher interactions at secondary school parents' nights. *School Community Journal, 20,* 121-141.

Jeynes, W. (2010). *Parental involvement and academic achievement.* Routledge.

Koç-Akran, S., & Kocaman, İ. (2018). Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki veli toplantılarına ilişkin algıları. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 4*(2), 97-110.

Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation.* Random House.

McEwan, E. K. (2005). *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid or just plain crazy*. Corwin Press.

Olson, G., & Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations*. Pearson.

Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003) *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools.* Paul H. Brookes.

Reynolds, J. (1992). Mediated effects of preschool intervention. *Early Education and Development 3*(2), 139-164.

Xu, Z., & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics, 14*(3), 345–367.

Okul Öncesi Hikaye Kitaplarının Hayal Gücü Ölçütleri Açısından İncelenmesi

Aysun Gündoğan

Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi hikaye kitapları; çocukların dili kullanma, kelime dağarcığının artması, dinleme, anlama, düşünme, sorgulama, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, erken okuryazarlık becerileri, okumaya ve kitaba karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından yararlıdır (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015). Hikaye kitaplarının okul öncesi çocukların hayal güçlerini geliştirdiği de ifade edilmektedir (Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık, 2019). Ülkemizde yapılan bir araştırmada, okul öncesi hikaye kitaplarında çoğunlukla sosyal ilişkiler, özgüven, yardımlaşma ve aile konularına yer verildiği belirtilmektedir (Turan ve Ulutaş, 2016). Buna ek olarak, okul öncesi çocukların hayal güçlerini geliştirmeye yönelik özel olarak hazırlanmış kitaplar az da olsa bulunmaktadır.

Hayal gücü, farklı kişilerce farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Maxine Greene'e (1988) göre hayal gücü; nesneleri olduklarından farklı görme, var olan şeylerin ötesine bakma, henüz var olmayan bir şeye yönelme, olmayan ya da alternatif gerçekliği çağırma, başka birisinin bakış açısından görülebilecek şeyi tahmin etmeyi içeren bir özgürlük alanıdır. Hayal etme kapasitesi; uzamsal algılama, görsel hafıza, problem çözme, ıraksak düşünme ve yaratıcılıkla doğrudan ilişkilidir (Perez-Fabello ve Campos, 2007). Hayal gücü, yaratıcılığın arkasındaki dürtüsel güçtür ve hayal gücünün kullanımı çocuklara alışılmamış bağlantıları kurma olanağı sağlar (Beetlestone, 1998).

Okul öncesi hikaye kitapları; okullarda Türkçe dil etkinliklerinde öğretmenler tarafından çocuklara okunan, aynı zamanda çocukların kendi başlarına hayal güçlerini de kullanarak resimleri yorumlayarak anlattığı eğitim materyalleridir. Evde de ebeveynler tarafından çocuklara okunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi hikaye kitaplarının niteliği ve özellikleri konusunda birçok araştırma yapılmaktadır (Bağçeli Kahraman ve Özdemir, 2019; Ocak Karabay, Şahin Ası ve Atan, 2016; Toran ve Dilek, 2017).

Hayal gücünü geliştirmeye yönelik hikayeler anlatma, küçük çocukların yaratıcı hayal gücü gelişimi açısından önemlidir. Literatürde okul öncesi çocukların hayal güçlerini geliştirmeye yönelik özel olarak hazırlanmış kitapların hayal gücü ölçütlerine göre incelemesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada okul öncesi çocukların hayal güçlerini geliştirmeye yönelik özel olarak hazırlanmış kitapların hayal gücü ölçütlerine göre incelemesi gerçekleştirilecektir. Böylece bu alandaki eksiklikler giderilmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel nitelikli, nitel bir araştırmadır. Doküman analizi yöntemi ile temin edilen veriler, içerik analizine tabi tutulacaktır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri titizlikle ve sistematik olarak incelemek ve değerlendirmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020).

İlk olarak, internetten hayal ve hayal gücü terimini ve konusunu işleyen okul öncesi çocuklar için yazılmış hikaye kitapları belirlenecektir. Bu hikaye kitaplarından ulaşılabilir ve satın alınabilir olanlar incelemeye alınacaktır. Hikaye kitaplarının seçiminde; okul öncesi çocuklar için yazılmış olması, hayal ve hayal gücü konusunda yazılmış olması ya da hayal ve hayal gücü konusunu çağrıştırması, resimli olması, Türkçe ya da Türkçe'ye çevrilmiş olması gibi ölçütler dikkate alınacaktır. Temin edilebilen hikaye kitapları, Maxine Greene'in (1988) hayal gücü tanımına göre içerik analizi ile incelenecektir. Maxine Greene'in (1988) hayal gücü tanımında; nesneleri olduklarından farklı görme, var olan şeylerin ötesine bakma, henüz var olmayan bir şeye yönelme, olmayan ya da alternatif gerçekliği çağırma, başka birisinin bakış açısından görülebilecek şeyi tahmin etme kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler doğrultusunda hayal ve hayal gücü terimini ve konusunu işleyen okul öncesi çocuklar için yazılmış hikaye kitapları incelenecektir.

Çalışmanın güvenirliği için içerik analizi iki kişi tarafından yapılacaktır. Böylece değerlendiriciler arası uyum ile çalışmanın güvenirliği artırılacaktır. Aynı hikaye kitapları farklı zamanlarda okunarak zamana bağlı güvenirlik de sağlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile hayal ve hayal gücü terimini ve konusunu işleyen okul öncesi çocuklar için yazılmış hikaye kitapları incelenecektir. Hayal ve hayal gücü terimini ve konusunu işleyen okul öncesi çocuklar için yazılmış hikaye kitaplarının hayal gücü ölçütlerini taşıyıp taşımadığının ortaya çıkması beklenmektedir. Aynı zamanda okul öncesi çocuklar için yazılmış hikaye kitaplarında hangi hayal gücü ölçütlerinin daha fazla olduğu, hangi hayal gücü ölçütlerine daha az yer verildiği de belirlenecektir. Ek olarak, okul öncesi hikaye kitaplarında hayal gücü ölçütleri içerisine alınabilecek başka bir ölçütün var olup olmadığının belirlenmesi beklenmektedir. Böylece hayal ve hayal gücü kavramlarının okul öncesi hikaye kitaplarında nasıl ortaya konulduğu belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Hikaye Kitapları, Hayal Gücü

Kaynakça

Bağçeli Kahraman, P. & Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(27), 64-85.

Beetlestone, F. (1998). Creative Children, Imaginative Thinking. Buckingham: Open University.

Greene, M. (1988). What happened to imagination? K. Egan and D. Nadaner (Ed.) Imagination and Education (p. 45-55). NY: Teacher College.

Işıkoğlu Erdoğan, N. & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(36), 34-46.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

Ocak Karabay, Ş., Şahin Ası, D. & Atan, S. (2016). Araştırmacı ve öğretmen görüşleri açısından okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinin çeşitli özelliklerinin incelenmesi. Türk Kütüphaneciliği, 30(3), 415-433.

Perez-Fabello, M. J. & Campos, A. (2007). Influence of training in artistic skills on mental imaging capacity. Creativity Research Journal, 19(2-3), 227-232.

Tezel, M., Arslan Çiftçi, H. & Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(3), 741-759.

Toran, M. & Dilek, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: Piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. Yaşadıkça Eğitim, 31(1), 41-54.

Turan, F. & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. Hacettepe Journal of Educational Research, 2(1).

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Otantiklik Düzeyleri İle Çocuklarının Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sena Arıcı — Ege Üniversitesi

Sakire Ocak Karabay — Ege Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Otantiklik; bireyin yaşam şekline, kararlarına ve davranışlarına toplum otoritesinden çok kendisinin yön vermesidir (Burks ve Robbins, 2011). Literatürde otantiklik, kişinin günlük yaşam sürecinde, ilişkilerinde ve sosyal yaşamında gerçek benliğini içinden geldiği gibi özgürce sergilemesi ve davranışları ile söylemlerinin birbiriyle uyumlu olması şeklinde de tanımlanmaktadır (Goldman ve Kernis, 2002; Wood, Maltby, Baliousis, Linley ve Joseph, 2008; Harter, 2009). Kendini gerçekleştirme kavramını temellendiren Maslow (1987), içinden geldiği gibi özgür davranma, düşünce ve davranışlarda kendiliğinden/spontane olma gibi otantikliğin alt kavramlarını ve yaratıcılığı birlikte ele almıştır. Benzer şekilde alan yazınında sıklıkla otantik bireylerin yaratıcı bir potansiyel ile var oldukları belirtilmiştir (Degenhardt, 2003; Geçtan, 2010; Varga, 2012). Kavramın benzer psikolojik yapılarla da yakından ilişkili olduğu açıklanmaktadır (Lopez ve Rice, 2006; M'enard ve Brunet, 2011). Nitekim otantikliğin, bireyin iyi olma hali, yaşam doyumu, özerklik, olumlu benlik algısı, sağlıklı ilişki kurma biçimi gibi olumlu psikolojik yapılarla olan ilişkisi birçok çalışma ile kanıtlanmıştır (Toor ve Ofori, 2009; Wenzel ve Lucas-Thompson, 2012; Boyraz, Waits ve Felix, 2014). Otantikliğin başkasının yolundan gitmeme, topluma karşı kendi benliğini sunma, özgür ve içinden geldiği gibi yaşama özellikleri (Kernis ve Golman, 2006) temel alındığında bu kişilerin aynı zamanda kendi yaşamlarının varoluşsal sorumluluğunu üstlenen yaratıcı bireyler oldukları (Geçtan, 2010) düşünülmektedir. Bu bağlamda otantiklik ve yaratıcılık iç içe geçmiş birbirini etkileyen sarmal yapılar olarak değerlendirilebilir.

Yaratıcı ve otantik özelliklere sahip ebeveynler çocuklarının karar verme süreçlerinde özerk olmalarını, kendilerini keşfetmelerini ve sorumluluk almalarını destekleyerek hem özgün hem de psikolojik güvenli bir iklim sağlayarak çocuklarını yeni fikirler ve ürünler üretmeleri için cesaretlendirirler. Bu özelliklere sahip olan ebeveynler çocuklarının bağımsızca risk alarak yeni denemeler yapmalarına olanak sağlarlar (Kemple ve Nissenberg, 2000; Yapıcı, 2002; Gute, Gute, Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2008). Yakın çevresiyle etkileşim içinde büyüyen ve gelişen çocuğun özgünlüğü ve yaratıcılığı söz konusu bu destekleyici çevrede şekillenir. Bu bağlamda otantik bireylerin çocuklarını, otantik bakışlı, farklı düşünen, yaratıcı bireyler olarak yetiştirecekleri öngörülmektedir. Yaratıcı çocuk yetiştirmek isteyen ebeveynin otantik bakışa da sahip olmasının gerekliliği oldukça açıktır: esnek ve yaratıcı düşünen, kendini dilediği gibi ortaya koyan, yeni tecrübelere açık olan ebeveynin çocuğunu da bu yönde besleyeceği ve destekleyeceği beklenmektedir.

Çocuğun yaratıcı potansiyelinin gelişiminde ailenin rolü uzun yıllardır hem deneysel hem de teorik çalışmalar ile tartışılmaktadır (Walach ve Kogan, 1965; Russel, 1979, Guilford, 1967, Walberg ve Parkerson, 1980; Harrington, Block, 1987, Fisher, 2005 ve Starko, 2010). Otantik ebeveynlerin kendi özgün düşünme becerisi sayesinde çocuğunun eğitimsel sürecinde de yeniliklere açık olacağı, çocuğunun yaratıcılığını önemseyeceği ve ona yeni fırsatlar sunacağı varsayılmaktadır. Bu bağlamda özellikle okul öncesi dönem çocuğunun çevresini oluşturan ilk halkanın ebeveynlerden oluşması sebebi ile çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesi ve desteklenmesi için öncelikle ebeveynlerin entelektüel kişiliklerini geliştirmeleri ve birer rehber rolü üstlenmeleri işlevsel bir adım olacaktır. Diğer taraftan alan yazınında direkt olarak otantik ebeveyn - yaratıcı çocuk ilişkisi şeklinde yürütülmüş olan çalışmalara ulaşılamamıştır ancak anne babaların özerk ve yaratıcı oluşunun çocuğunun yaratıcılığına etkisi sıklıkla vurgulanmıştır (Meador, 1999; Mayesky, 2006).

Otantik anne babaların çocuklarının yaratıcılıkları ile ilişkisini araştırmak ebeveynlerin çocuk yetiştirmede sahip olmaları gereken özelliklerini açığa çıkarmada katkı sağlayabilir ve özgünlüğün önemine ilişkin farkındalığı arttırabilir. Bu araştırmada anne babanın otantikliğinin/özgünlüğünün çocukların yaratıcı becerileri arasındaki ilişki araştırılacaktır. Ayrıca araştırmada ebeveynlerin özgün ve otantik bir birey olma düzeyinde gelir düzeyi ve eğitim durumu gibi çeşitli değişkenlerin etkisinin araştırılması ebeveynlerin hangi açılardan donanımlarını geliştirmeye daha fazla ihtiyaçlarının olduğu noktasında düşünsel bir katkı sunabilecektir. Bu kapsamda bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının anne babalarının otantiklik düzeyleri ile çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisini[U1] araştırmak amacıyla ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel (korelasyonel) tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi hiçbir müdahalede bulunmadan belirleyen ve değişkenlerin birbiri ile birlikte değişiminin olup olmadığını gösteren tarama modelleridir (Fraenkel, Wallen ve Hyunn, 1932). Anne babaların otantiklik düzeyi ile çocukların yaratıcılıklarının birlikte değişiminin ele alındığı bu çalışmada değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmamış var olan durum incelenmiştir. Zengin ve çeşitli sonuçlar elde edebilmek amacıyla "Maksimum Çeşitlilik Örnekleme" yöntemi ile 120 çocuk ve çocukların anne-babalarından birebir veri toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aile desteğinin psikolojik iklimi değerlendirildiğinde sıcak, ılımlı ve destekleyici aile ortamında büyüyen çocukların ifade özgürlüğünün bilincinde olduğu bilinmektedir ve aynı zamanda bu çocukların yaratıcı potansiyellerinin gerçekleştirme olasılıklarının da yüksek olduğu öngörülmektedir (Gute, Gute, Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2008). Çocuk ile geçirilen zamanın niceliğinden çok niteliğinin vurgulandığı (Bee ve Boyd, 2009) bu dönemde anne babaının çocuğun sorduğu sorulara doyurucu yanıtlar vermesi, farklı alanlara ilgi duymasını desteklemesi, çeşitli deneyimlere atılmasını cesaretlendirmesi, serbest kalmalarına, sıkılmalarına izin vermesi gibi yaklaşım biçimleri ile çocukların yaratıcı potansiyellerini harekete geçirebilmektedir (Gray, 2015). Yaratıcı bir ürün veya düşünce için mutlak bir yetenek söz konusu değildir. Çocukların yaratma eğilimlerini gerçekleştirebilmeleri için duygusal olarak özgür hissettikleri, kendilerinin oldukları gibi kabul edildiklerini bilmeleri kritiktir. Uygun koşulların sağlanmadığı ortamlarda ise çocuklar özgüvenlerini yitirebilir, kendilerini ifade etmekten çekinebilir ve başkalarının çizgisinden giderek yaratıcı potansiyellerini tüketebilirler (Kağıtçıbaşı ve Özgediz, 1979: 28). Bu nedenle ebeveynler çocuklarının yaratıcılığını destekleyebilmek için öncelikle kendilerini yaratıcı ve özgün biçimde yetiştirmeye çaba sarf etmelidirler. Bu çalışmada "otantik ebeveyn-yaratıcı çocuk" ilişkisi incelenerek alan yazınına önemli bir katkıda bulunulduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Otantiklik, Yaratıcılık

Kaynakça

İmamoğlu, E. O., Günaydın, G. ve Selçuk, E. (2011). Özgün benliğin yordayıcıları olarak kendileşme ve ilişkililik: Cinsiyetin ve kültürel yönelimlerin ötesinde.Türk Psikoloji Dergisi, 26(67), 27-48.

Kağıtçıbaşı, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. Journal of Cruss Cultural Psychology, 3 6 (4), 403-422.

Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (pp. 284–357). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Schmid, P. F. (2005). Authenticity and alienation: Towards an understanding of the person beyond the categories of order and disorder. In S. Joseph and R. Worsley (Eds.). Person-centered Psychopathology, 74–89. Ross-on-Wye: PCCS Books.

Seligman, M. E. (2004). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. New York: Simon and Schuster Inc.

Torrance, E. P. (1979). The search for satori and creativity. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian & East European Psychology, 42(1), 7-97.

Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children a study of the creativity intelligence distinction. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.

İlkokula Geçiş Sürecinde Hazırbulunuşluk Ve Sosyal Yeterliğin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Serpil Pekdoğan

İnönü Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin sosyal yeterlik düzeyinin yüksek olması sadece çocukluk dönemi için değil bireyin toplumla beraber olduğu her yaşta ve her süreçte kendisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sosyal yeterliği yüksek olan bireylerin akranlarıyla daha iyi birliktelik kurduğu ve akademik anlamda daha başarılı olduğu yapılan çalışmalarda da belirtilmiştir (Asher & Taylor, 1981). Bununla birlikte bireyin çocuk yaşta sosyal açıdan gelişmemesi yani sosyal yeterlik düzeyinin düşük olması durumunda bu bireyin gelecek yaşamında olumsuz davranışlar sergilemesi ve zihinsel gelişiminde sorunlar meydana gelmesine sebep olması muhtemeldir (Loeber, 1985).

Sosyal yeterlik düzeyi düşük olan çocukların günlük yaşamlarında sosyal çevre ile iletişimlerinde, akademik kariyerlerinde vb. durumlarda birçok sorun ile karşılaştığı görülmektedir. Bu yetersizlik durumu, çocuğu bireysel ve sosyal açıdan olumsuz etkileyerek çocukta psikolojik sorunların meydana gelmesine sebep olabilir. Çocuk sosyal yetersizlikten doğan bir takım sonuçlar karşısında çözümsüz kaldığında bu durum depresyon, içe kapanıklık, kendisini ifade edememe, akademik sorunlar yaşama gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu sebeple ailenin ve okula başladığı süreçte öğretmenin çocuğun sosyal çevresini düzenlemesi ve olumsuz dış etkilerden korunması için çocuğa sosyal destek sağlaması çok önemlidir. Ayrıca çocuğun okul sürecine hazır olması için gerekli çalışmalar okul öncesi süreçte tamamlanması gerekir.

Çocukların sosyal yeterlik düzeyleri ve hazırbulunuşluk becerilerinin gelişmesinde etkili olan faktörlerden biri de öğretmendir. Öğretmenlerin çocukların sosyalleşme sürecinde önemli sorumlulukları vardır (Berry & O"Connor, 2010). Genel anlamda öğretmen, çocukların gelişim özelliklerini tespit ederek bu süreçte çocukların gelişimine rehberlik eden, onların öğrenmelerine fırsat tanıyan, onlara müfredat kapsamındaki dersler dışında birçok sosyal ve bireysel özellikler kazandıran çocuk gelişiminde önemli ölçüde destek vermesi gereken eğitim insanlarıdır (Özcan, 2011).Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde söz konusu faktörleri ele alan nitel bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretim programına dâhil olan bireylerin zaman geçtikçe bir üst kademeye geçmesi sebebiyle bu kademelere adapte olması gerekir. Bunun içinde sosyal yeterlik ve hazırbulunuşluk kavramlarına ilişkin öngörü ve bilgilerin öğretmen bakış açısıyla incelenmesinin, çocuğun bir üst eğitim kademesine geçişte, yapılacak eğitimsel düzenlemeler ve ilgili araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılacaktır. Eylem araştırmaları uygulayıcılara uygulama süreç ve sonuçları hakkında araştırma yapma olanağı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırmaları, uygulamacıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticisi ve denetçilerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma türüdür

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezinde MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturacaktır. Örneklem grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem seçimi yöntemi kullanılacaktır. Amaçlı örneklemde araştırmacı, evrenle ilgili daha önceki kuramsal bilgilere ve araştırmanın amacına dayanarak bir örneklem belirlemektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Veri toplama araçları

Nitel araştırmalar içerisinde yer alan eylem araştırmasında yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler günlük tutma, gözlem, görüşme, belgesel tarama, anket ve örnek olay olarak sıralanmaktadır (Elliot, 1991). Bu doğrultuda çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik olarak görülmektedir (Ekiz, 2003). Görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatür ve yapılan araştırmalar incelenmiş ve görüşme soruları hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ilkokula geçiş sürecinde; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli ya da yetersiz olmasının nedenleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi sınıf yönetimini nasıl etkilediği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini artırmak için neler yapılabileceği, sosyal yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi, geliştirilmesi, ders performansı ve diğer değişkenler açısından değerlendirmesi beklenmektedir. Ayrıca genel olarak aşağıdaki sorulara yanıt alınması düşünülmektedir;

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli ya da yetersiz olmasının nedenleri nelerdir?
2. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi sınıf yönetimini nasıl etkilemektir?
3. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini artırmak için neler yapılabilir?
4. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerini genellikle nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerini geliştirmek adına neler yapılabilir?
6. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal yeterlilik ve hazırbulunuşluk durumları arasında sizce nasıl bir ilişki vardır?
7. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin Sosyal yeterlilik ve hazırbulunuşluk düzeyi derslerdeki performansını nasıl etkiler?
8. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal yeterlik ve hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet ile ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. İlkokula geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinin gelişiminde ailelerin etkisi nasıldır?

Anahtar Kelimeler: İlkokul, hazırbulunuşluk, sosyal yeterlik

Kaynakça

Asher, S. R., & Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly, 1*(4), 13-30.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2006). How to design and evaluate research in education . New York: Mac Graw Hill.

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical psychology review, 10*(1), 1-41.

Özcan, I. (2011). *Bilimin doğası inanışlarına yönelik Bir ölçeğin geliştirilmesi Ve Fen Bilgisi öğretmen adayalarının Bilimin doğası inanışlarının Tespiti* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara:SeçkinYayıncılık

Erken Çocukluk Eğitiminde STEM Yaklaşımının Etkileri Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Umay Hazar Deniz
Pamukkale Üniversitesi

Muhammed Fatıh Küçükkara
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim programları uzun yıllar boyunca okuma-yazma ve matematik gibi temel becerilerin kazandırılmasına odaklanmıştır. Bu beceriler günümüzde hala önemini korumakta ancak son zamanlarda 21. yüzyıl becerileri ve bu becerileri çocuklara kazandırılması da gündemdedir (Larson ve Northern Miller, 2011). 21. yüzyıl becerilerini odağa alarak geliştirilen birçok eğitim yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlardan biri STEM yaklaşımıdır (Polat ve Bardak, 2019). Temelleri 1990'lara dayanan STEM Science (Bilim), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) sözcüklerinin ilk harflerinden oluşmaktadır. STEM, bu disiplinlerde teknik bilgi ve becerilere hakim, yaşanılan yüzyılın gereklerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim stratejisidir (Bybee, 2010a; Bybee, 2010b).

Erken çocukluk eğitimi ve STEM ilişkilendirildiğinde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının okul öncesi dönemdeki çocuklar için soyut olacağı düşünülebilir. Ancak çocuklar kendiliğinden hem sınıfta hem sınıf dışında bu alanlara zaten aktif katılım göstermektedir (Uyanık Balat ve Günşen, 2017). Hemen hemen her okul öncesi sınıfında çocukların "Bu boyaları nasıl herkese eşit dağıtırım?", "Bu bloklarla çok yüksek bir bina inşa etmek için ne yapmalıyım?" gibi sorular ürettikleri gözlemlenebilir. Çocukların bu merakları STEM yaklaşımı ile ilişkilidir ve eğitim ortamlarında desteklenmelidir.

Alanyazın incelendiğinde STEM yaklaşımı ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde yapıldığı görülmüştür. Okul öncesi dönemindeki çocuklarla yapılan çalışmaların daha az olmasına rağmen son yıllarda konuya ilginin arttığını söylemek mümkündür. STEM yaklaşımı ile bilimsel süreç becerileri, problem çözme becerileri, yaratıcılık gibi konuları ilişkilendiren ve bu yaklaşımın çocuklara katkılarını ele alan çalışmalar yer almaktadır. Ancak okul öncesi dönemin bu konuda ihmal edilen bir grup olduğu da görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde STEM yaklaşımının etkilerinin geniş bir açıdan incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada erken çocukluk döneminde uygulanan STEM programlarının etkilerini ele alan araştırmaların incelenmesi ve bir sentezinin yapılması amaçlanmıştır. Bu araştırma çalışmaların günümüze kadar olan durumunu geniş bir açıdan görmeye olanak sağladığından araştırmacılara, eğitimcilere ve öğrencilere kaynak olarak yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca erken çocukluk eğitimi alanyazınına da katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2013-2022 yılları arasında erken çocukluk eğitiminde STEM yaklaşımının etkileri ile ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. 2013-2022 yılları arasında erken çocukluk eğitiminde STEM yaklaşımının etkileri ile ilgili yapılan araştırmaların desenleri nelerdir?
3. 2013-2022 yılları arasında erken çocukluk eğitiminde STEM yaklaşımının etkileri ile ilgili yapılan araştırmalarda çalışılan örneklem grupları ve kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
4. 2013-2022 yılları arasında erken çocukluk eğitiminde STEM yaklaşımının etkileri ile ilgili yapılan araştırmaların bulgularında STEM eğitiminin okul öncesi dönem çocuklara katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Tarama araştırmalarında belli bir konuda var olan durum olduğu biçimiyle ortaya konulmaya çalışılır. Bu amaçla gereksinim duyulan veriler, bireyler ve yazılı kayıtlar gibi çeşitli kaynaklardan elde edilebilir (Karasar, 2019).

Evren ve Örneklem

Tarama araştırması olan bu çalışmanın evrenini erken çocukluk eğitiminde STEM yaklaşımının etkileri ile ilgili yapılan ve akademik dergilerde yayınlanan araştırmalar oluşturmaktadır. Belli özelliklere sahip olan bir örneklem oluşturulmak istendiğinden örneklem amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın verileri 2013-2022 yılları arasında ulaşılabilen ulusal veya uluslararası hakemli dergilerde Türkçe veya İngilizce yayınlanmış olan ve elektronik ortamda yer alan çalışmalardan elde edilmiştir. 2013-2022 yılları arasında 24 adet çalışmaya ulaşılmıştır ve araştırma bu çalışmalarla sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri erken çocukluk, stem, etki, effect, okul öncesi, preschool, early childhood education anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan alanyazın taraması ile elde edilmiştir. Veriler belgesel tarama yöntemi ile elde edilmiştir. Karasar'a (2019:230) göre bu yöntem belli bir amaç için kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içerir.

Örneklemi oluşturan çalışmalar yıl, yöntem ve bulgularına göre ayrılarak çözümlenmiş, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılarak araştırma sonuçları hakkında bilgi verilmiş ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken çocukluk döneminde uygulanan STEM programlarının etkilerini ele alan araştırmalar incelendiğinde 2020 yılından itibaren günümüze kadar bir artış olduğu görülmektedir. Çalışmaların çoğu nicel yöntem ile desenlenmiştir. Örneklem grubu çoğunlukla sadece 3-6 yaş çocukları içerirken bazı çalışmalar 5-12 yaş gibi farklı yaş aralıklarından çocuklarla veya öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçları araştırmaların amacına ve yöntemine uygun araçlardan seçilmiş ya da araştırmacılar tarafından çalışma için geliştirilmiştir.

Araştırmaların sonuçları incelendiğinde STEM programlarının gelişimsel etkilerini ortaya koyan çalışmalarda çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimlerinde olumlu etkiler bulgulandığı görülür. Aynı zamanda yaratıcılık, akıl yürütme, problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin de geliştiği görülmüştür. Bununla birlikte matematik, mühendislik, robotik gibi temel STEM becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Dikkat çeken bulgulardan biri ise cinsiyet değişkenini ele alan çalışmalardan elde edilmiştir. Çocukların görüşlerinin incelendiği bir çalışmada kız çocukların STEM odaklı meslekler edinemeyeceğine yönelik görüşlerinin STEM eğitim programı uygulamasından sonra değiştiği bulgulanmıştır. Son olarak çalışmaların bulgularında ayrıca çocukların özyeterliliklerini, özgüvenlerini ve okula hazır bulunuşluklarını da olumlu etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: STEM, Okul Öncesi Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi

Kaynakça

Larson L. C. ve Northern Miller, T. (2011) 21st Century Skills: Prepare Students for the Future, Kappa Delta Pi Record, 47:3, 121-123.

Polat, Ö. ve Bardak, M. (2019). Erken Çocukluk Döneminde STEM Yaklaşımı. International Journal of Social Science Research, 8(2), 18-41.

Bybee, R. W. (2010a). What is STEM Education? Science, 329(1), 996-996.

Bybee, R. W. (2010b). Advancing STEM Education: A 2020 Vision. Technology and Engineering Teacher, Technology and Engineering Teacher, 70(1), 30-35.

Uyanık Balat, G. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(42), 337-348.

Karasar, N. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Geliştirilmesi Hedeflenen Öz Düzenleme Becerileri

Ezgi Türkkent — MEB

Özlem Melek Erbil Kaya — Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda çocukların farklı türden zorluklarla karşı karşıya kalmaları ve bu olumsuz deneyimlerinin potansiyel etkilerine dair artan endişeler, araştırmaları öz düzenleme becerilerinin önemi, nasıl geliştiği ve destekleneceği üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Özellikle her şeyin çok hızlı değiştiği ve anlık tatmin odaklı günümüz toplumunda çocukların karşılaştığı zorluklardan biri de duygu ve davranışları yönetmektir. Bunun için de öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Alphonso, Durrani, Sood, 2019). Öz düzenlemenin çocukların karşılaştıkları birçok zorlukla başarılı bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olduğu ve zorluklar karşısında dayanıklılığı teşvik ettiği belirtilmektedir (Rosanbalm, Murray, 2017). Öz düzenleme, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını tanımlayıp kendi stratejilerini kullanarak kontrol edebilme, yönlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği (McClelland, Cameron, 2012; Schunk, 2005) ve bir şekilde herkesin sahip olduğu bir beceridir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011). Bu beceriler okul öncesi dönemde hızlı bir gelişme göstermektedir (McClelland, Cameron, 2012). Öz düzenleme davranış, duygu ve biliş olmak üzere üç boyutu da içeren bir kavramdır (Blair ve Razza, 2007). Başka bir deyişle, duygu (çocukların ne hissettiği) ve bilişin (çocukların ne bildiği) başarılı bir şekilde bütünleştirilmesi sonucunda bunun uygun davranışla (çocukların yapabilecekleri) sonuçlanmasıdır (Gillespie ve Seibel, 2006). Çevrenin duygusal, bilişsel ve davranışsal talepleriyle etkili bir şekilde başa çıkmak için çocuklar, duygularını yönetebilmelerini, dikkatlerini odaklayarak davranışlarını kontrol edebilmelerini sağlayan çeşitli süreçlerden geçmektedir (Bronson, 2000; Widiastuti, 2017).

Okul öncesi dönem çocukları öz düzenleme becerilerini öğrendikçe ve geliştirdikçe, konsantre olma, paylaşma, sıra alma, empati ve bağımsız hareket edebilme gibi becerileri de geliştirirler. Bu nedenle, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinde öncelikli olarak geliştirilmesini hedefledikleri öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarının geliştirilmesi gereken öz düzenleme becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarının geliştirilmesi gereken öz düzenleme becerilerine yönelik görüşleri cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine, meslekteki kıdemlerine, görev yaptıkları yere, çalışılan okul türüne ve sınıflarındaki çocukların yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinde geliştirilmesi hedeflenen öz düzenleme becerilerinin hangisi/hangileri olması gerektiğine yönelik gereksinimi doğru bir biçimde belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ve ilgi, beceri, tutum gibi çeşitli özelliklerinin tek bir ölçümle betimlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019). Kesitsel tarama modelinde örneklemin büyük olması ve farklı özellikteki toplulukları kapsamasından dolayı verilerin genellenebilirlik olasılığı daha yüksektir (Karasar, 2019).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle

seçilerek tamamen gönüllülük esasıyla araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde "evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahiptir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019: s, 88). Bu süreçte İzmir il genelinde 408 öğretmenden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarında geliştirilmesi hedeflenen öz düzenleme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile "Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu" kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu:

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek için araştırmacılar geliştirilen ve uzman görüşüne başvurularak son şekli verilen toplam yedi sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öz Düzenleme Becerileri Öğretmen Anket Formu (ÖDBÖAF):

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, "(ÖDBÖAF)" anket formu kullanılmıştır. Literatür taraması yapılarak oluşturulan öz düzenleme becerileri listesi doğrultusunda geliştirilen anket 5'li likert tipinde olup "1=hiç önemli değil, 2=önemli değil, 3=kararsızım, 4=önemli 5=çok önemli" şeklinde derecelendirilmektedir. 13 alan uzmanının değerlendirmesi sonrası son şekli verilen anket formunda, davranış düzenleme becerileri listesi altında 15, duygu düzenleme becerileri listesi altında 7, bilişsel düzenleme becerileri listesi altında 12 beceri olmak üzere toplam 34 beceri maddesi bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistik kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özeliklerinin dağılımlarında betimleyici istatistiklerden (frekans ve yüzde) faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocuklarında geliştirilmesi hedeflenen öz düzenleme becerilerinin hangisi/hangileri olması gerektiği ile ilgili okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik uygulanan anket sonuçlarına göre 16 tane beceri belirlenmiştir. Bu beceriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Belirlenen Öz Düzenleme Becerileri*

Davranış Düzenleme Becerileri	Duygu Düzenleme Becerileri	Bilişsel Düzenleme Becerileri
Bir Çalışmaya Başlayabilme	***Duygularını Adlandırabilme***	***Dikkati Toplayabilme***
Başladığı Çalışmayı Devam Ettirebilme	***Duygularını Kabul Edebilme***	***Dikkati Sürdürebilme***
Başladığı Çalışmayı Bitirebilme	***Duygularını İfade Edebilme***	***Empati Kurabilme***
Eylemlerinin Sorumluluğunu Alabilme		***Motivasyon Gösterebilme***
Yönergelere Uyabilme		
Sırasını Bekleyebilme		
Ani Tepkileri Engelleyebilme		
Duruma Uygun Olmayan ve Riskli Davranışları Kontrol Edebilme		
Yardım İsteyebilme/Alabilme		

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarının geliştirilmesi gereken öz düzenleme becerilerine yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine, meslekteki kıdemlerine, görev yaptıkları yere, çalışılan okul türüne ve sınıflarındaki çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılışmadığı ile ilgili sonuçlar çözümleme sürecindedir.

Diğer sonuçlar çözümleme sürecindedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öz Düzenleme

Kaynakça

Alphonso, K., Durrani, S., Sood, M. (2019). Effects of mindfulness on student selfregulation skills in primary and elementary students: an action research report. Erişim adresi: https://sophia.stkate.edu/maed/299

Bandy, T., Moore, K. A. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. Child Trends Research-to-results, 1-8.

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, 647–663. http://dx.doi.org/10.1111/j. 1467-8624.2007.01019.x

Bronson, M.B. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. New York: Guilford.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. 26. Baskı, Pegem Akademi: Ankara

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*.

Gillespie, L., Seibel, N. (2006). Self-regulation: a cornerstone of early childhood development. Young Children, 61(4), pp.34-39.

Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. 34. Baskı, Nobel Yayınları: Ankara.

McClelland, M., Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. Child Development Perspectives, 6, 136–142. http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606. 2011.00191.x

Rosanbalm, K.D., Murray, D.W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief. OPRE Brief #2017-79. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.

Widiastuti, A. A. (2017). Preschoolers Self-Regulation and Their Early School Success. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 58. (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algıları ile Etnokültürel Empati Becerilerinin İncelenmesi

Şerife Nur Varol (Gazi Üniversitesi)
Tuğba Emiroğlu İlvan (İstanbul 29 Mayıs Ü.)
Eslem Gözde Şenöz (Sakarya Üniversitesi)
Remziye Ceylan (Yıldız Teknik Üniversitesi)

ÖZET

Problem Durumu

Son on yılda Türkiye Cumhuriyeti Devleti giderek artan çok etnikli önemli bir göç akışına tanık olmuş ve bu durum beraberinde toplumu çokkültürlü bir yapıya dönüştürmüştür. Çokkültürlü toplumsal yapıya dönüşüm farklı dil, din, etnik köken ve kültürel farklılıklara saygının önemini vurgulayan etnokültürel empati kavramını beraberinde getirmiştir. Etnokültürel empati, farklı etnik grupların anlaşılması ve kabul edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Lee vd., 2021). Araştırmacılar, etnokültürel empatinin yalnızca hoşgörüsüzlüğü, çatışmaları ve ayrımcı inançları azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda kültürler arası ilişkilerde anlayışı, saygıyı ve kabulü de artırabileceğini ortaya koymuştur (Wang vd., 2003). Dolayısıyla, etnokültürel empati, yaşamın birçok alanında gerek insan ilişkileri gerekse toplumsal düzenin korunması açısından önemli bir unsur haline gelmiştir (Rasoal vd., 2009). Bu doğrultuda toplumsal düzenin korunması amacıyla çokkültürlü eğitim ön plana çıkmaktadır. Banks'e (2009, s.13) göre çokkültürlü eğitim, "farklı etnik, kültürel, sosyal gruplardan öğrenciler için çeşitliliklere saygı duyarak eğitim ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla tasarlanmış bir okul reformu yaklaşımıdır".

Erken çocukluk dönemi, çocukların toplumdaki ahlaki değerleri ve etik standartları hakkındaki bilgilerin özümsendiği kritik bir dönemdir (Phoon vd., 2012). Çocukların yaşamlarında önemli bir rol oynayan öğretmenler, çocukların görüşlerini, algılarını ve davranışlarını etkilemektedir (Ming & Dukes, 2006). Dolayısıyla, çeşitliliğe yaratıcı ve etkili bir şekilde yanıt verebilmek için öğretmenlerin farklı ülkelerden öğrencilerle etkili bir şekilde çalışmak için gereken pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Banks, 2008). Çocukların çokkültürlü bir çevreye değer vermeleri ve saygı duymaları için okul öncesi öğretmenlerinin çocukları çeşitlilik ve kültürel farklılıkların farkında olmaları konusunda desteklemesi önemli olmakla birlikte (Karuppiah, 2004), çokkültürlü eğitimin erken çocukluk döneminde başlamasının gerekli olacağı düşünülmektedir. Temel değerlerin kazanılmaya başlandığı erken çocukluk döneminde; farklılıklara ve çeşitliliklere karşı hoşgörülü olma ve saygı duyma konusunda, çocuklar için rol model olan okul öncesi öğretmenlerinin nasıl bir tutum sergilediği önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ise çokkültürlülüğünün farkında olması ve çokkültürlü eğitimi desteklemesi çocukların erken yaşlarda farklılıklara saygı duyması açısından önemlidir (Brahim & Syarif, 2010; Ogletree & Patricia, 2010). İlgili alanyazın incelendiğinde, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının (Damgacı & Aydın, 2018), öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının (Akman, 2020; Bahadır, 2016; Danacı vd., 2016; Mazı, 2018) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının (Özdemir & Dil, 2013; Yazıcı vd., 2009), öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının incelendiği (Demir & Başarır, 2013; Engin & Genç, 2015; Güngör vd., 2018) çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarına ve etnokültürel empati düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları ile etnokültürel empati düzeylerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları ile etnokültürel empati düzeylerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim fakültesi, temel eğitim bölümü, okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 277 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ayaz (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlülük Algı Ölçeği" ve Özdikmenli-Demir ve Demir (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Etnokültürel Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı,

sınıfı, öğrenim gördükleri üniversitenin türü, ebeveynlerinin eğitim durumu, farklı kültürlerden arkadaşa sahip olma durumu, çokkültürlülük ile ilgili ders alma durumu ve çokkültürlülük ile ilgili ders alma isteği gibi kişisel özelliklerini içeren toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Ayaz (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlülük Algı Ölçeği" tek boyutlu bir yapıya sahip olup 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ise .942 olarak bulunmuştur. Diğer yandan, Wang ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ve Özdikmenli-Demir ve Demir (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Etnokültürel Empati Ölçeği" empatik duygu ve ifade, empatik bakışaçısı alma ve kültürel farklılıkların kabulü ve empatik farkındalık olmak üzere üç alt boyutlu bir yapı altında 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri .93; ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri empatik duygu ve ifade için .87, empatik bakışaçısı alma ve kültürel farklılıkların kabulü için .85 ve empatik farkındalık için .81 olarak bulunmuştur. Veri toplama araçları çevrimiçi platformlar aracılığıyla okul öncesi öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Bilgilendirme metninden sonra katılımcı onam formunu onaylayan 277 okul öncesi öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin güvenirliği kapsamında Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Verilerin analizinde normallik varsayımının sağlandığından iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklemler t-testi; ikiden fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve değişkenler arası korelasyon analizi IBM SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri toplama süreci halen devam etmektedir ve en az 100 okul öncesi öğretmen adayına daha ulaşılması hedeflenmektedir. Veriler hala toplanıyor olsa da önceki ilgili araştırmalar ışığında bazı beklenen sonuçlar vardır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı ve etnokültürel empati beceri düzeylerinin yüksek olması, bununla birlikte çokkültürlülük algı düzey puanları ile etnokültürel empati beceri düzey puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin olması beklenmektedir.
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının ve etnokültürel empati becerilerinin cinsiyet, yaş, sınıf, devam ettiği üniversite türü, yaşadıkları yerleşim birimi, ebeveyn öğrenim durumu, farklı kültürlerden arkadaşa sahip olma durumu, daha önceden çokkültürlülük ile ilgili ders alma durumu ve çokkültürlülük ile ilgili ders alma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayları, çokkültürlülük, etnokültürel empati

Kaynakça

Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *49*, 247-262.

Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(57), 463-471.

Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*, Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Banks, J. A. (2009). Multicultural education dimensions and paradigms. In J. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9–32). Routledge.

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education. Pearson.

Brahim, T. K., & Syarif, S. M. (2010). Why multicultural education is need for the early childhood education in developing a new society. *National Teacher Education Journal, 3*(2), 139-152.

Damgacı, F., & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(45), 325-341

Danacı, M. Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. & Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3*(2), 73-86.

Demir, S., & Başarır, F. (2013). Evaluation of pre-service teachers' opinions of multicultural education. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 4*(9), 1-30.

Engin, G., & Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Science Journal, 2*(2), 30-39.

Güngör, S., Buyruk, H., & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkintutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(66), 816-837.

Karuppiah, N. (2004). *Identifying training needs for multicultural education of pre-school teachers: A Singapore case study.* Durham theses, Durham University.

Lee, B. A., Neville, H. A., Schlosser, M., Valgoi, M. J., & Cha-Jua, S. K. (2021). Ethnocultural empathy and racial colorblindness among white police recruits: Do Cross-Racial Friendships Matter?. *Race and Justice*.

Mazı, A. (2018). *Öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının incelenmesi: Hatay ili örneği,* Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ming, K., & Dukes, C. (2006). Fostering cultural competence through school-based routines. *Multicultural Education, 11*(3), 42-48.

Ogletree, Q., & Patricia, L. (2010). Implementing multicultural practices in early childhood education. *National Forum of Multicultural Issues Journal, 9*(1), 1-9.

Özdemir, M., & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46*(2), 215-232.

Özdikmenli-Demir, G., & Demir, S. (2014). Testing the psychometric properties of the scale of ethnocultural empathy in Turkey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 27-42.

Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y, & Abdullah, A. C. (2012). Unveiling Malaysian Preschool Teachers' Perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *Asia-Pacific Education Researcher Journal, 22*(4), 427-438.

Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(37), 229-242 .

Wang, Y.-W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. J*ournal of Counseling Psychology, 2*, 221-234.

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Uygulamalarının Okulöncesi Çocuklarının Beslenme Bilinci Kazanmaları Üzerine Etkisi

Tolga Kargın
Uşak Üniversitesi

Şerife Cengiz
Uşak Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz bu çağda dijital teknolojiler çocukların yaşamının olağan bir parçası haline gelmiştir (Recalde & Gutiérrez-García, 2017). Dijital medyanın, her yaştan çocuk için çekici olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Grau, 2008). Birçok çocuğun bir yaşından önce medya araçlarıyla tanıştığı yapılan araştırmaların bir sonucudur (Dardanou ve arkadaşları , 2020 ; Cheung ve arkadaşları, 2017; Kabali ve arkadaşları , 2015; Chaudron ve arkadaşları, 2015). Çocukların dijital teknoloji kullanımlarıyla ilgili olarak Amerika'da yaşayan ve 0-11 yaşında çocukları olan velilerle gerçekleştirilen geniş çaplı bir çalışmada (Pew Research Center, 2021) velilerin %60'ının çocuklarının akıllı telefon kullanmaya 5 yaşından küçükken başladığını, 5-8 yaş aralığında çocuğu olan velilerin %81'inin ise çocuklarının tablet bilgisayar kullandığını ifade ettikleri görülmüştür. 2021 yılında Türkiye'de günlük internet kullanımının dünya ortalamasının yaklaşık bir saat kadar üzerinde olduğu (We Are Social ve Hootsuite, 2021) düşünüldüğünde Türkiye'de çocukların dijital teknolojileri kullanımının Amerika'daki durumdan pek de farklı olmadığı ifade edilebilir. Yeni teknolojiler küçük çocukların gelişimine çeşitli olanaklar sağladığı gibi (Kargın, baskıda) bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir (Ling ve arkadaşları, 2022).

Dijital teknolojilerle birlikte dijital medya da çocukların hayatına girmiştir. Dijital medyanın çocuklar üzerindeki etkilerinden biri de çocukların beslenme alışkanlıkları üzerinedir (Bar-on, 2000). Çalışmalar dijital medyanın çocukların yanlış beslenme alışkanlıkları edinmelerine neden olabildiğini ve bu durumun da beslenme bozukluklarına yol açtığını göstermektedir (Wartella, 2013). Çocuklara küçük yaşta medya içeriklerini doğru şekilde anlamlandırabilme, gerçek ve sanal dünyayı ayırt edebilme, doğru içeriği seçebilme ve içerik üretebilme gibi yetkinlikler kazandırabilmek ve onları birer medya okuryazarı haline getirebilmek çocukları dijital medya içeriklerinin muhtemel zararlarından korumak adına önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı; 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak hazırlanan eleştirel medya okuryazarlığı etkinlikleri ile çocukların medyada gördükleri içerikleri (sağlıksız yiyecek reklamları, vb.) doğru analiz etmelerine ve sağlıklı beslenme bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Okulöncesi dönemde çocuklarla gerçekleştirilen eleştirel medya okuryazarlığı etkinlikleri çocukların medyada gördükleri içerikleri doğru analiz etmelerinde ne ölçüde etkilidir?
- Okulöncesi dönemde çocuklarla gerçekleştirilen eleştirel medya okuryazarlığı etkinlikleri çocukların sağlıklı beslenme bilinci kazanmalarında ne ölçüde etkilidir?
-

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmacının hissettiği bir problemi tanımasına ve probleme çözüm yolları bulmaya odaklanmasına fırsat tanıyan eylem araştırmasını O'Brien (2001), bizzat gerçekleştirilmesi gereken uygulamaları içeren bir çalışma olarak belirtmiştir. Bu çalışmanın uygulama süreci toplam 10 farklı etkinliği içermektedir. Uygulama planı şu şekildedir:

1. Çocukların bilgi düzeylerinin tespit edilmesi,
2. Medya okuryazarlığına ilişkin etkinliklerden oluşan bir eylem planının hazırlanması,
3. Etkinliklerin çocuklarla birlikte gerçekleştirilmesi,

4. Çocukların bilgi düzeyleri ile ilgili tekrar bilgi toplanması,
5. Yapılan uygulamanın çıktılarının diğer çocuklarla, ebeveynlerle ve öğretmenlerle paylaşılması.

Çalışma Grubu ve Veri Toplama Süreci

Çalışma Ege Bölgesi'nde bir il merkezinde yer alan ve sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta düzeyde olan ailelerin çocuklarının gittiği bir okulda 11 tane 60-72 aylık çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma toplamda beş hafta devam etmiş, araştırmacı haftada iki kez anasınıfını ziyaret etmiş ve uygulamalar yapmıştır. Uygulamaların her biri ortalama 60 dakika sürmüştür. Çalışmada sınıfı farklı açılardan kayıt altına alan iki kamera eşzamanlı olarak kullanılmıştır. Kamera kayıtlarının yanı sıra öğrenci etkinlikleri ve araştırmacı günlüğü de veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Veri Analizi

Toplanan veriler Çok Yönlü Etkileşim Analizi kullanılarak analiz edilmektedir. Çok Yönlü Etkileşim Analizinde sadece sözler değil, jest ve mimikler, hareketler de anlama dâhil edilir (Norris, 2013). Bu sayede sözlerin ötesindeki anlamlar beden duruşu, jest, mimikler, hareketler yoluyla çözümlenir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk bulgulara göre; çocuklarla tanışma sonrası yapılan ilk uygulamada; çocukların medya okuryazarlık seviyelerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Hatta maruz kaldıkları birçok içeriğin onlar üzerinde yarattığı etkinin farkında bile olmadıkları görülmüştür. Farkındalıklarını tespit etmeye ilişkin çocuklara yöneltilen sorulardan birinde bir yiyeceğin sağlıklı ya da sağlıksız olduğunu nereden bildikleri sorulmuştur; çocukların birçoğu annemden, babamdan vb. şekilde cevaplar vermiştir. Çocuklardan biri özellikle çocuk kanallarında sıklıkla reklamı çıkan bir cips markasını söyleyerek "Öğretmenim bu bizi büyütüyor, annem söyledi" ifadesini kullandığı görülmüştür. Bir annenin böyle bir ifade kullanması ihtimal dâhilinde olsa da bu ihtimal oldukça düşüktür. Yine aynı uygulamada başka bir çocuk 3,47 milyon abonesi bulunan bir çocuk YouTube kanalının "kola challenge" isimli videosundan bahsetmiş ve kendisinin de kola içtiğini ifade etmiştir.

Çocuklara sağlıklı ve sağlıksız besinler hakkında bilgi verildikten sonra ise çeşitli türdeki besinleri doğru kategorilere ayırabildikleri ve besinlerin neden sağlıklı ve sağlıksız olduklarını çoğunlukla doğru bir şekilde ifade edebildikleri görülmüştür. İlk iki uygulamada bile çocuklarının farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Çalışmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Beş hafta boyunca toplamda on kez gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda çocukların eleştirel medya okuryazarlık düzeylerinin arttığı ve beslenmeyle ilgili karşılaştıkları medya içeriklerini daha doğru çözümleyebildikleri konferans sunumu sırasında somut örneklerle ve örnek çözümlemelerle anlatılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Beslenme Alışkanlıkları, Eylem Araştırması

Kaynakça

Bar-on, M. E. (2000). The effects of television on child health: implications and recommendations. *Archives of disease in childhood*, *83*(4), 289-292.

Chaudron, S., Beutel, M. E., Donoso Navarrete, V., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä, A. S., ... & Wölfling, K. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. JRC; ISPRA, Italy.

Cheung, C. H., Bedford, R., Saez De Urabain, I. R., Karmiloff-Smith, A., & Smith, T. J. (2017). Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific reports*, *7*(1), 1-7.

Dardanou, M., Unstad, T., Brito, R., Dias, P., Fotakopoulou, O., Sakata, Y., & O'Connor, J. (2020). Use of touchscreen technology by 0–3-year-old children: Parents' practices and perspectives in Norway, Portugal and Japan. *Journal of Early Childhood Literacy*, *20*(3), 551-573.

Grau, A. (2008). Fernsehen will gelernt sein [Watching television has to be learned] (Vol. 9, pp. 24–31). Gehirn & Geist. Advance online publication.

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, *136*(6), 1044-1050.

Ling, L., Yelland, N., Hatzigianni, M., & Dickson-Deane, C. (2022). The use of Internet of Things devices in early childhood education: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 1-20.

Norris, S. (2013). Multimodal (Inter)action Analysis. P. Albers, T. Holbrook, & A.S. Flint. (Eds), New Methods of Literacy Research. New York, NY: Routledge

O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research In Roberto Richardson (Ed.), Theory and Practice of Action Research. *João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba.*

Pew Research Center (2020). *Parenting children in the age of screens*. 29.11.2021 tarihinde şu adresten erişilmiştir: https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/childrens-engagement-with-digital-devices-screen-time/

Recalde, M., & Gutiérrez-García, E. (2017). Digital natives: the engagement experience to online protection. *Young Consumers.*

Wartella, E. A. (2013). Medya, beslenme ve çocukluk obezitesi. *P. Şengözer Şiraz (Trans.) ve H. Toker (Ed.), I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, 243-252

We Are Social., & Hootsuite (2021). *Digital 2021: Turkey*. 29.11.2021 tarihinde şu adresten erişilmiştir. https://datareportal.com/reports/digital-2021-turkey

Sosyal Duygusal Öğrenme Aile Eğitimlerinin Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine ve Aile İçi İletişimlerine Etkisinin İncelenmesi

Gülçin Süren Saldıroğlu

Istanbul Aydın Üniversitesi

Belma Tuğrul

İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, bireyin varlığının farkında olabilmesi, bireylerin iletişim halinde oldukları kişinin duygularını anlayabilmesi, yani daha genel ifade ile ekip çalışmalarında koordineli bir şekilde iş birliği ile önceden öğrenilen bilgi ve becerilerin tümünün sergilenmesi sürecidir (Casel, 2015). SDÖ becerilerinin devamlılığının ve kalıcılığının sağlanması için bu beceriler; tüm sınıfa, tüm okula ve aileye de verilmelidir. Yapılan çalışmalar SDÖ eğitimlerinin ebeveynlik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini ve ceza vb. ortadan kaldırıldığını belirtiyor (Webster-Stratton, Rineldi ve Reid, 2009).

Bu araştırmanın amacı sosyal duygusal öğrenme aile eğitimlerinin çocukların sosyal duygusal gelişimini ve aile içi iletişim becerilerini nasıl etkilediğini belirlemektir. LQYB ve Second Step SDÖ programlarından esinlenilerek oluşturulmuş olan SDÖ Aile Eğitimleri, ailelere verilmiş ve bu kazanımların evlerde uygulanıp uygulanmadığı, uygulanıyorsa hangi etkinliklerle nasıl sonuçlara sebep olduğu, çocuğun gelişimine katkısı ve aile içi iletişim becerilerine etkisi araştırılmaya çalışılmaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel ya da nicel tek yönlü araştırmalara oranla, araştırmanın problemlerini daha iyi anlamımızı sağlayan karma yöntem kullanılmış, çalışma grubunu veli eğitimi ile eş zamanlı olarak anasınıfında da SDÖ etkinlikleri uygulanan olan anasınıfı velileri oluşturmuştur.Eğitimler 5 hafta yüz yüze, 2 hafta veli bültenleri olacak şekilde; 7 hafta süre ile yürütülmüştür. Bu araştırmada çalışılan veli grubuna SDÖ aile eğitimleri verilmiş ve eğitimin çocuğun sosyal duygusal gelişimine ve aile içi iletişimlerine katkısı incelenmeye devam edilmektedir. Çalışmanın başında ve sonunda; katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen olan ev ortamı gözlem formu ve SYDD ölçeği uygulanmış, çalışma süresince katılımcılardan günlük tutması istenmiş ve eğitimler sonunda bu günlükler araştırmacı tarafından yorumlanmaya devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel kısmını oluşturacak olan anket ve görüşme formu sonuçları değerlendirilmesine devam edilmekle birlikte; çalışma grubu ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda, SDÖ aile eğitimlerinin çocukların duygusal gelişimine olumlu katkısı olması ile birlikte, ev içi aile iletişimine de olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Özellikle duygularını tanıma ve duygularını kontrol etme, problem çözme basamaklarında olumlu değişimler gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ön görüşme formları incelendiğinde Çocukların duygularını tanıma ve başta öfke kontrolü olmak üzere duygu kontrolünde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Sınıf içi SDÖ etkinlikleri ve aile katılım çalışmaları ile çocukların bu becerilerinde gelişim beklenmektedir. Yine ön görüşme formları incelendiğinde ailelerde anne baba tutumları konusunda bilgi eksikliği ve aile içi iletişim sorunları belirlenmiştir. SDÖ eğitimleri ile anne baba tutumları konusunda farkındalık ve SDÖ becerilerinin kullanımda ve dolayısıyla aile içi iletişim becerilerinde olumlu artış olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal duygusal öğrenme, öz yönetim, öz farkındalık, ilişki yönetimi, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CASEL. (2015). *Effective socialand emotional learning programs: Middle and high school Education.*

Erbil, F. (2021). Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme. M. Göl-Güven (Ed.), *SDÖ kavramsal çerçeve ve eğitim programı ilişkisi* (s.73-74). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Şahin, F. T., ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 395-414.

Tatlı, S., Selimoğlu H. ve Bademci, D. (2012). Çocukları Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(3), 101-114.

Tönbül, Ö. (2019). Aile eğitimi programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *2*(1), 46-72.

Turaşlı-Kuru, N., ve Zembat, R. (2013). 6 Yaş Grubu Çocuklarda "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı"nın Etkililiğinin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *2*(2).

Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(22). 142-147.

Uysal, H., ve Akman, B. (2016). Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 419-446.

Webster-Stratton, C.; Rinaldi, J. ve Reid, J. M. (2009). Long term outcome of the incredible years parenting program: Predictors of adolescent adjustment. Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle, WA.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimlerinin Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığı

Rengin Zembat — Maltepe Üniversitesi

Hilal Yılmaz — Artvin Çoruh Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Eğlence eğilimi kavramı İngilizce "playfulness" kelimesinden çevrilmiştir. Eğlence eğilimi terimi kişiliği tanımlayan bir terim olarak yetişkin kişiliği için kullanılmaktadır. Bireylerin bulundukları ortamları kendileri ve çevrelerindeki kişiler için eğlenceli ve keyifli hale dönüştürmeleri gibi özellikleri içermektedir. Eğlence eğilimine sahip bireyler, yaşamın her anından keyif almayı bilen, hayal gücü gelişmiş, neşeli, özgür düşünen, kendini ve çevresini var olduğu şekliyle kabul eden insanlar olarak tanımlanmaktadırlar. Duygu düzenleme ise duygusal tepkinin özelliklerinin yoğunluk ve etkilerinin gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilip düzenlenmesiyle ilgili içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte farklı şekilde yaşanan duyguların farklı düzenleme süreçleri olabilmektedir. Aynı zamanda duygusal düzenleme hem olumsuz hem de olumlu duyguların yeniden düzenlenmesi ile ilgilidir. Duygu düzenleme stratejilerinde amaç, yaşanan duygu ile baş etmek için duygunun yoğunluğunu ve süresini azaltarak duygular arasında geçişi kolaylaştırmak ve böylelikle duygusal açıdan rahatlamayı sağlamaktır. Alanyazında ebeveyn eğlence eğilimleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışma vardır (Shorer, & Leibovich, 2020). Bu özelliklerin okul öncesi öğretmenlerinde incelenmediği ve bu anlamda alanyazında buna yönelik bir ihtiyacın söz konusu olduğu ortaya konulmuştur. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığının incelenmesidir.

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordamasının incelendiği bu araştırma, tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli olarak desenlenmiştir. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri, ilişki türlerini, ilişki türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma deseni korelasyonel araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır. Korelasyonel araştırma deseninde, amaçlanan verinin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında, araştırmacının herhangi bir şekilde yönlendirme ve müdahale de yapmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Mevcut araştırmada temel olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerininin duygu düzenleme becerilerini yordaması inceleneceğinden buradaki ilişki ağını ortaya çıkarabilecek araştırma deseninin korelasyonel model olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Eyüp, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 218 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", eğlence eğilimlerini belirlemek amacıyla Türkçe uyarlaması Yurt, Keleş ve Koğar (2016) tarafından yapılan "Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği" ve duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Duygu Düzenleme Ölçeği" olmak üzere üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan form ve ölçekler çevrimiçi form şeklinde hazırlanmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı Kasım-Aralık aylarında 7 haftada toplanmıştır. Araştırmada kullanılan formların çevrimiçi ortamda hazırlanan şeklini içeren link çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerine iletilmiştir. Öğretmen adaylarının gönüllü katılımı ile çevrimiçi formlar doldurulmuştur. Yanıtlar araştırmacılar tarafından kaydedilerek veriler düzenlenmiştir. Araştırmanın etik izni Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 27.10.2021 tarih ve 27551sayılı kararı ile alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tümü istatistik programı ile analiz edilmiştir ve anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği ortaya konulmuştur (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013). Fark analizlerinde n sayısının 30'dan büyük olduğu grupların normal dağılım gösterdiği varsayılarak parametrik analizler uygulanmıştır (Baykul ve Güzeller, 2016; Büyüköztürk ve diğ., 2017). Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik analizleri, çoklu regresyon analizi ve bağımsız gruplar t testi analizi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin ve duygu düzenleme becerisi yeniden değerlendirmelerinin yüksek düzeyde, eğlence eğilimi alt boyutlarından eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlikleri ile duygu düzenleme becerisi gizlemenin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerisi yeniden değerlendirme ve gizlemelerini anlamlı olarak yordadığı ve %55'ini açıkladığı tespit edilmiştir (R^2=.55; $p<.001$). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimleri, eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenliklerinin ve duygu düzenleme becerileri yeniden değerlendirme ve gizlemenin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin eğlence eğilimleri, eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenliklerinin ve duygu düzenleme becerileri yeniden değerlendirmelerinin erkeklerden daha yüksek; erkeklerin ise duygu düzenleme becerileri gizlemelerinin kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence arayışları ise cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğlence eğilimi, duygu düzenleme, okul öncesi öğretmenleri

Kaynakça

Baykul Y., & Güzeller C. O. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik SPSS uygulamalı.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Eldeleklioğlu, J., & Eroğlu, Y. (2015). A Turkish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *Journal of Human Sciences, 12*(1), 1157-1168.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis.* Pearson Education Limited.

Shorer, M., & Leibovich, L. (2020). Young children's emotional stress reactions during the COVID-19 outbreak and their associations with parental emotion regulation and parental playfulness. Early Child Development and Care, 1-11.

Yurt, Ö., Keleş, S., & Koğar, H. (2016). Examination of psychometric properties of the Turkish form of adult playfulness trait scale-APTS Yetişkin eğlence eğilimi özeliği ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 650-662.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının ve Annelerinin Doğada Vakit Geçirme Durumlarının İncelenmesi

Neslihan Demircan Marmara Üniversitesi

Gülden Uyanık Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Doğa, insan ruh sağlığı ve iyi oluşunda kritik bir rol oynar (Li vd.,2021). Dolayısıyla, doğada geçirilen zaman çocukların sağlığı için önemli bir yatırımdır. Çocuklar doğada ekran temelli etkinliklerle öğrenemeyecekleri yaşam boyu dersler öğrenmektedirler (Louv, 2005). Yapılan araştırmalar, doğada düzenli vakit geçiren çocukların strese ve zorluklara karşı benlik saygısının ve direncinin arttığını, konsantrasyon, öğrenme, yaratıcılık, bilişsel gelişim, iş birliği, esneklik ve öz farkındalıklarının geliştiğini, zihinsel sağlıklarının desteklendiğini göstermektedir (Williams & Dixon, 2013; Zylstra vd.2014; Kuo vd.2019; Li vd., 2021). Güneş altında vakit geçiren çocukların miyop rahatsızlığı azalmaktadır (French vd.2013). Bunların yanı sıra, doğal alanlar çocukların iletişim becerilerini geliştirmektedir (Chawla vd., 2014). Araştırmalar ayrıca, doğadaki olumlu deneyimler yoluyla çocukların doğa sevgilerini geliştireceklerini ve sorumlu çevresel davranışları için bir temel oluşturacaklarını göstermiştir (Chawla & Derr 2012; Williams & Dixon, 2013). Kısacası, çocukların doğadaki doğrudan deneyimleri zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel sağlık ve iyi oluşlarını, çevreye yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, doğal dünyayı korumaya yönelik çaba içerisinde olan yetişkinlere yönelik yapılan araştırmalar, yetişkinlerin doğadaki çocukluk deneyimlerinin şimdiki yaşam tutumları, bilgileri veya davranışlarını belirlemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Wells & Lekies, 2006; Thompson vd., 2008).

Çocukların açık hava oyunlarını ve doğayla olan bağlantılarını daha iyi anlamak için, bu bağlantıda yer alan faktörleri daha iyi anlamak gerekir (Ahmetoglu, 2019). Bu önemli faktörlerden bir tanesi de anne babalardır. Ebeveynler ve diğer aile üyeleri çocukların doğayla bağlantı kurmalarını teşvik edebilir veya vazgeçirebilir (Chawla, L. 2007; D'Amore vd.,2020). Ebeveynler, çocuklarının doğayı dışarıda deneyimlemelerinin önemli olduğuna inandıklarında, çocukların doğa ile kurdukları bağlantı seviyeleri daha yüksektir (Ahmetoglu, 2019). Ayrıca, ebeveynlerin ve çocuklarının doğada vakit geçirme durumları arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (Larson, 2011). Dolayısıyla bu bağlamda ebeveynlere önemli roller düşmektedir. Anne babalar çocuklarının doğa ile ilgili olması için onlara eğlenerek ve yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri doğal ortamlar sunabilir. Öğrenmeyi dış alanlara taşıyıp, kendi doğa sevgisini paylaşabilir. Çocukların doğa ile olan bağını artırabilmek için her gün güzel şeylerden bahsetmelerini isteyebilir (Child & Nature Network, 2019).

Doğada vakit geçirmek sadece çocuk açısından değil, yetişkinler ve aile açısından da olumlu etkilere sahiptir. Paylaşılan açık hava maceraları, aile refahını oluşturmaya, sürdürmeye ve geliştirmeye yardımcı olabilir (Pomfret & Varley,2019). Buna ek olarak, aile ile çocuk arasındaki sağlıklı bağlanmanın oluşmasında ve güçlenmesinde kolaylaştırıcı rolü olduğu söylenebilir. Örneğin, birçok kişinin belirttiği gibi, bugünün evleri televizyonlar, bilgisayarlar ve telefonlar gibi dikkat dağıtıcı şeylerle doludur. Dış medyanın bağlantısını kesmek ve çocuğu arka bahçeye, parka veya yakındaki bir doğal alana götürmek, bu dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırabilir ve ebeveynlerin çocuğa duygusal olarak açık olmasını kolaylaştırabilir ve bu, bağlanmanın en önemli faktörlerinden biridir (*Antoine vd., 2013).*

Kısacası, doğa ile temasta bulunmanın ve doğada vakit geçirmenin hem ebeveynler hem de çocuk açısından birçok faydası bulunmaktadır. Doğada oyun oynayan çocukların öz güvenini artırmakta, psikolojik sağlıklarını desteklenmekte, stres seviyelerini azaltmakta, dolayısıyla daha mutlu hissetmeleri mümkün olmaktadır. Doğada vakit geçiren çocuklar fiziksel anlamda daha aktif olduklarından dolayı daha sağlıklı, bilişsel becerileri daha yüksek olmaktadır. Yaratıcılığı artırmakla birlikte, doğada vakit geçirmek aile bağını güçlendirmektedir. Bu bilgiler göz önüne alınarak, bu araştırmada okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin görüşleri doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının ve annelerinin doğada vakit geçirme durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemini temel alan, olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz yani bizlere tümüyla yabancı olmayan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız (tam anlamıyla kavrayamadığımız) olgulara odaklanmaktadır. Bu desenin amacı, yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örneklemesinde ilk aşamada istenen özellikleri taşıyan kişilere ulaşılır. Ardından, bu kişiler örnekleme özelliklerini taşıyan diğer kişilere ulaşılmasında kaynak olarak kullanılır. Bu kişilerin diğer kişilere, diğer kişilerin de daha başka kişilere ulaşmasıyla örneklem kartopu gibi büyür ve örneklem hacmi oluşturulmuş olur (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011).Elde edilen nitel verilerin tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmesi planlanmaktadır. Bu analiz yöntemi ile aralarında benzerlik bulunan veriler incelenerek bir araya getirilmekte ve ulaşılan verilere ilişkin belgeler sistematik bir biçimde incelenerek analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında,araştırmacılar tarafından okul öncesi dönemde çocuğu olan anneler için hazırlanmış olan ve açık uçlu 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örneklemesi kullanılarak seçilmiş, 36-72 aylık çocuğa sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 anne oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama aşamasında anneler ile görüşmeler yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirilmiş olup,sunulan çalışmadan elde edilen verilerin analiz çalışmaları devam etmektedir. Analiz sonucunda 36-72 aylık çocuğa sahip olan annelerin ve çocuklarının doğada vakit geçirme durumlarının ortaya konulacağı düşünülmektedir. Analiz sürecinde sorular çerçevesinde oluşturulan temalar kapsamında kodlar oluşturulması planlanmaktadır. Gerekli analizler yapıldıktan sonra annelerin büyük çoğunluğunun; "doğaya karşı olumlu görüşler benimsediği, doğada vakit geçirmeyi sevdiği, doğada yürüyüş yapmaktan, toprak ile temas ederek vakit geçirmekten hoşlandığı, kendilerine doğada vakit geçirmenin fiziksel ve ruhsal anlamda iyi geldiği, doğanın çocuklarını zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal anlamda olumlu etkilediğini düşündükleri, yaşadıkları evin konumunun ve çevresel şartların yanı sıra anne babanın çalışma şartlarının, soğuk olan havaların çocukların doğada vakit geçirme sürecini azalttığına ilişkin araştırma sonuçlarına ulaşılacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: doğa, doğa ile etkileşim, okul öncesi dönem, anne görüşü

Kaynakça

Ahmetoğlu, E. (2019). The contributions of familial and environmental factors on children's connection with nature and outdoor activities. *Early Childhood Development and Care. 189(2). 233-243.*

Antoine, S. Charles C. ve Louv, R. (*2013*). *Together in nature: pathways to a stronger, closer family.Children & Nature Network*. https://eadn-wc04-796033.nxedge.io/cdn/wp- content/uploads/FamilyBonding_En_20141-1.pdf

Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world. *Children, Youth and Environments, 17*(4), 144-170.

Chawla, L.; & Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. In Clayton, C. (Ed) The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology.

Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health &Amp; Place*, *28*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001

Child & Nature Network (2019). Nature play can encourage for the earth. https://eadn-wc04- 796033.nxedge.io/cdn/wp-content/uploads/NaturePlayInfographic.pdf

Dadvand, P., Wright, J., Martinez, D., Basagaña, X., McEachan, R., & Cirach, M. et al. (2014). Inequality, green spaces, and pregnant women: Roles of ethnicity and individual and neighbourhood socioeconomic status. *Environment International*, *71*, 101-108. https://doi.org/10.1016/j.envint.2014.06.010

D'Amore, C. & Chawla, L. (2020). Significant life experiences that connect children with nature: A research review and applications to a family nature club. In A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone & E. Barratt Hacking (Eds.), *Research handbook on childhoodnature(pp.799- 825).* Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland.

French, A., Ashby, R., Morgan, I., & Rose, K. (2013). Time outdoors and the prevention of myopia. *Experimental Eye Research*, *114*, 58-68. https://doi.org/10.1016/j.exer.2013.04.018

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers In Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305

Larson, L. R., Green, G. T., & Cordell, H. K. (2011). Children's time outdoors: Results and implications of the National kids survey. Journal of Park and Recreation Administration, 29(2), 1–20.

Li, D., Menotti, T., Ding, Y., & Wells, N. (2021). Life Course Nature Exposure and Mental Health Outcomes: A Systematic Review and Future Directions. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, *18*(10), 5146. https://doi.org/10.3390/ijerph18105146

Louv, Richard. (2005). Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder." *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 21(1), 136– 137

Pomfret, G., & Varley, P. (2019). Families at leisure outdoors: well-being through adventure. *Leisure Studies*, *38*(4), 494-508. https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1600574

Thompson, C., Aspinall, P., & Montarzino, A. (2007). The Childhood Factor. *Environment And Behavior*, *40*(1), 111-143. https://doi.org/10.1177/0013916507300119

Wells, N.M.; Lekies, K.S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, *16*(1),

Williams, D., & Dixon, P. (2013). Impact of Garden-Based Learning on Academic Outcomes in Schools. *Review Of Educational Research*, *83*(2), 211-235. https://doi.org/10.3102/0034654313475824

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Detay Yayıncılık

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (11.Baskı) SeçkinYayınları

Zylstra, M.J.; Knight , A.T.; Esler, K.J.; & Le Grange, L.L.L. (2014). Connectedness as a core conservation concern: An interdisciplinary review of theory and a call for practice. Springer Science Reviews, 2(1), 119-143.

Küçük Çocuklar Ve Gündemdeki Büyük Konular

Semiha Yüksek Usta

Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dünya ve ülke bazında yoğun ve hızlı gündem değişimleri yaşanmaktadır. Ve bu değişimler medya aracılığıyla aynı hızla bilgi akışı olarak insan yaşamında yerini almaktadır. Gündemde yer alan toplumsal olaylara dair haber akışının yetişkinlerin psikolojileri üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalara göre insanlar ülke ve dünya gündemlerini içeren haberlere maruz kaldıklarında mental sağlık açısından olumsuz etkilenmektedirler (Green, Huberty, Puzia & Stecher, 2021; Stainback, Hearne & Trieu, 2020). Hatta kişilerin kendileri herhangi bir duruma maruz kalmasalar dahi başkalarının yaşadıkları zorluklardan haberdar olmalarının da psikolojik durumlarına negatif yansımaları olmaktadır (Akt. Stainback, Hearne & Trieu, 2020). Yetişkinler için böyle sonuçlardan bahsederken erken çocukluk dönemindeki küçük çocukların hem aile bireyleri ve toplum hem de medya yoluyla gündemdeki değişimlerden haberdar olmalarının birtakım sonuçları olduğu da düşünülmektedir (Şeker & Sine, 2012; Uzun, 2014; Zorlu, 2016). Ancak burada yalnızca medyanın olumsuz etkisine odaklanmak yerine bu gündemlerin yaşanmasının ve toplumdaki yansımalarının da çocuklar üzerinde doğurduğu sonuçlara bakmakta yarar görülmektedir. Çünkü medya bu etmenlerden yalnızca biridir. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramına göre çocuklar içinde yaşadığı toplumsal ve ekonomik çevreden etkilenmektedir. Makrosistem olarak ifade edilen bu çevre, gelenek-görenek, medya, kültürel değerler, inançlar, yasaları içermekte ve çocuklara yansımaktadır (Bronfenbrenner, 2001). Bu kurama göre aile ve okul ise çocuğun doğrudan maruz kaldığı mikrosistemlerdir. Yani aile bireylerinin her türlü yaşantısı çocuklara direkt tesir etmektedir. Bu konu özelinde bakıldığında gündem konularının yetişkinleri ve dolayısıyla çocukları da etkilediği söylenebilmektedir. Nitekim 2020 yılından itibaren tüm dünya gündemini makro düzeyde meşgul eden pandemi ile ilgili yapılan birçok çalışma göstermiştir ki, erken çocukluk dönemindeki çocuklar haberlerden de yaşananlardan da yüksek düzeyde etkilenmektedirler. Yetişkinlerin kendi aralarında konuşmaları ve kaygılarına dair ipuçları, çocuklar tarafından fark edilmekte ve yoğun bir endişe ile karşılanmaktadır (Akgül & İra, 2021; Arslan, Yıldız Çiçekler & Temel, 2021; Duran, 2021; Kay & Sağlam, 2021; Tuzcuoğlu, Aydın & Balaban, 2021; Yüksek Usta & Gökcan, 2020). Bu sonuçlardan da hareketle çocuklar pandemi gibi çok büyük ölçekli durumların yanında ülke ve dünyada yaşanan diğer gündem konularından da etkilenmekte midir? sorusu bu araştırmanın ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Son bir yıl içerisinde devam etmekte olan pandemi, Türkiye'de 2021 Ağustos ayı orman yangınları, 2021 Karadeniz sel felaketi, 2022 Rusya- Ukrayna savaşı ve ülkelerde meydana gelen ekonomik durgunluk, pahalılık, göç gibi yetişkin dünyasını meşgul eden birçok toplumsal olay yaşanmış ve yaşanmaktadır (Anadolu Haber Ajansı, 2021). Bu doğrultuda öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi yaş grubundaki çocuklar gündemdeki bu konulardan haberdar mıdır?/ etkilenmekte midir? Ve okul öncesi öğretmenleri bu etkiyi azaltmak için nasıl bir yol izlemektedirler? Sorularına mevcut araştırmada cevap aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu durum karşısında neler yaptıkları incelenmiştir. Küçük çocukların makrosistemsel konulardan etkilenmelerinin en aza indirilmesi onları anlamlandırmaları yoluyla olmaktadır. Nitekim Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies- NCSS) (1988) uzun zaman önce erken çocukluk döneminde çocukların savaş, ekonomi, göç, evsizlik ve benzeri toplumsal konulardan medya yoluyla edilgen şekilde etkilendiklerini fakat sosyal bilgiler çalışmalarıyla bu konuları anlamlandırmalarının ve kaygılarının giderilmesinin mümkün olduğunu bildirmiştir. Yüksek Usta ve Tezel Şahin (2020) de sosyal bilgiler etkinliklerinin çocukları bu tür yaşantılar karşısında esneklik ve adaptasyon, duygusal zekâ, farklılıklara saygı gibi 21. Yüzyıl becerilerini destekleme yoluyla dirençli ve yetkinlikli kılacağını ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin çocukların gündemle ilişkili soruları karşısında hangi etkinliklere yöneldikleri de incelenmiş ve sosyal bilgiler etkinliklerine olan eğilim-ihtiyaç anlaşılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Nitel desende planlanan bu araştırmada çocukların gündem konularından etkilenip etkilenmediklerini incelemek için okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenen en az üç yıl ve üzeri okul öncesi öğretmeni olarak çalışmakta olan ve yine en az 60 ay ve üzeri yaş grubu çocuklarla çalışmakta olan gönüllü

14 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Veriler tema, kategori ve kodlara ayrılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örneklem yoluyla belirlenen öğretmenlerin 6'sı lisansüstü, 6' sı lisans ve geri kalan 2'si de ön lisans düzeyinde öğrenime sahiptir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin geçmiş yıllarla karşılaştırma yapabilmesi ve iki yıldan fazla süredir pandemi koşullarının yaşanmasından dolayı tüm meslek yaşantılarının bu dönemle sınırlı olmaması açısından, en az üç yıldır görev yapıyor olması dikkate alınmıştır. Yanı sıra ölçütlerden biri de öğretmenlerin halihazırda en az 60 aylık çocuklarla çalışıyor olmasıdır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki hizmet yıllarına bakıldığında 6-10 yıl arasında 5 öğretmen, 11-15 yıl arasında 5 öğretmen, 16-20 yıl arası 2 öğretmen ve 3-5 yıl arasında hizmet süresine sahip olan ise 3 öğretmen bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 10'u devlet 4'ü de özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaktadır.

Veri toplama aracı ve süreci

Öğretmenlerle yapılacak olan görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme soruları literatür taraması sonucunda hazırlanmış ve üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler de dikkate alınarak sorulara son hali verilmiştir. Toplamda 7 adet soru, gönüllü olan ve ölçütleri sağlayan 14 öğretmene e-posta yoluyla gönderilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlarla ilgili derinleşilmesine ihtiyaç duyulan noktalarda e-posta yoluyla iletişim kurularak detaylı bilgi alınmış ve kaydedilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verileri çocuk, ebeveyn ve öğretmen yönünden olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde pandemi ve sağlık konularına ilişkin soruların sıklıkla çocuklar tarafından dile getirildiği görülmektedir. Deprem, sel ve yangın olmak üzere doğal afetler de çocuklar tarafından sıklıkla öğretmenlere sorulan sorular arasındadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre çocuklar küresel ısınma, iklim ve çevre sorunları, ekonomi ve açlık, savaş gibi konularda sorular sormaktadırlar. Öğretmenler çocukların doğrudan sormasa dahi gündemle ilişkili konulardan etkilendiklerine dair gözlemleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çocuklardan pandemi, ekonomi ve orman yangınlarıyla ilgili konuşmalar duyduklarını, oyunlarında sağlık çalışanı veya hasta rolleri, bebeklere maske takma, oyunlarında temassız ve mesafeye dikkat ettikleri ve savaş oyunları oynadıklarını söylemişlerdir. Resimlerinde maskeli çizimler olduğunu bunun yanı sıra uygun koşullara rağmen maskeyi çıkarmama, pandemi kurallarına uyulmaması karşısında müdahale edileceğini düşünerek polisten korkan veya istismar konusunda fazlaca hassas olan çocuk davranışlarını gözlemlediklerini belirten öğretmenler olmuştur. Öğretmen temasında, öğretmenler çocukların gündemdeki konulara dair soruları karşısında sıklıkla sorularına uygun dille açıklama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler çoğunlukla aldıkları sorular karşısında konuyla ilişkili olarak yerel ürünlerin tanıtımı (ekonomi), dünya küresiyle çalışma (coğrafya), hikâye kitaplarından faydalanma, deney ve araştırmaya yönlendirme, sınıfta başkan seçimi yapma (vatandaşlık), belirli gün ve haftalar etkinlikleri (tarih) gibi etkinlikler planladıklarını söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, gündem konuları, medya, sosyal bilgiler, pandemi

Kaynakça

Akgül, E. & Özenç İra, G. (2021). Ebeveyn ve öğretmen algılarına göre covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine yansımaları: Bir meta-sentez çalışması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (2), 536-557.

Arslan, E., Yıldız Çiçekler, C. & Temel, M. (2021). Parental views on the lives of preschool children in the covid-19 pandemic process. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(Special Issue), 139-152.

Bronfenbrenner, U. (2001). *The bioecological theory of human development.* In N. J. Smelser &P. B. Baltes (Eds.), International encyclopedia of the social and behavioral sciences (Vol. 10, pp. 6963–6970). New York: Elsevier.

Duran, M. (2021). The effects of COVID-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260. https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249

Green J, Huberty J, Puzia, M. & Stecher C. (2021). The effect of meditation and physical activity on the mental health ımpact of COVID-19–related stress and attention to news among mobile app users in the United States: Cross-sectional survey. *JMIR Ment Health*, 8(4), e28479.

Kay, M. A. & Sağlam, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinin ailede ebeveyn tutumları ile çocuklarda duygusal ve davranışsal durumlar açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 9(3), 1115-1130.

National Council for the Social Studies (NCSS). (1988). Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century. A report from ncss task force on early childhood/elementary social studies. National Council for the Social Studies.

Stainback, K., Hearne, B. N. & Trieu, M. N. (2020). COVID-19 and the 24/7 news cycle: Does COVID-19 news exposure affect mental health? *Socius: Sociological Research for a Dynamic World,* 6, 1–15.

Şeker, T. & Sine, R. (2012). Çocuk zihnindeki haber resmi. *Global Media Journal, Spring, 4*(2), 118-137.

Tuzcuoğlu, N., Aydın, D. & Balaban, S. (2021). Pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin psikososyal açıdan etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1 (1): 1-13.

Uzun, R. (2014). Çocukların medyadan ve medyada korunması çocuklara yönelik etik davranış kurallarının incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* (22), 152-167.

Yüksek-Usta, S. & Gökcan, H. N. (2020). Covid-19 through the eye of children and mothers. *International Journal of Social Sciences and Education Research,* 6(2), 187-206.

Yüksek Usta, S. & Tezel Şahin, F. (2020). *Etkinlik örnekleri ile erken çocukluk döneminde sosyal bilimler- tarih coğrafya ekonomi.* Ankara: Nobel Akademi.

Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences, 11*(1), 13-32.

Çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öz düzenleme becerileri kullanımlarına yönelik inceleme: Rafadan tayfa örneği

Kübra Çelik

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Özlem Doğan Temur

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Albert Bandura tarafından kişinin öğrenme süreçlerine aktif katılımı üzerine vurgu yapılması ile öz düzenleme becerileri kavramı ortaya çıkmıştır (Sakız, 2014). Bandura (1986), öz düzenleme kavramını kişinin duygu, düşünce ve davranışları üzerine kontrol mekanizması kurması ve bu mekanizmayı yürütmesi olarak açıklar. Öz düzenleme becerilerine sahip kişilerde bu mekanizma şu şekilde işler, kişi hedef belirler, bu hedefe ulaşmak için planlar yapar ve planlarını eyleme dönüştürür. Vygotsky, öz düzenleme becerileri ile dil aracı veya aracılığı kavramları, Piaget öteki ve nesne kavramları, James ise benlik kavramı ile öz düzenlemeyi açıklamıştır. Öz düzenleme James için kişinin kendi ve kendiyle ilgili olan, Piaget için başkalarına ve nesnelere, Vygotsky için ise dil kullanımına ilişkin nerede ve nasıl durduğu, nasıl bir yansıma yaptığı ile açıklanabilir (Fox ve Riconscente, 2008).

Öz düzenleme becerileri üzerine önemli çalışmalar yapan Zimmerman (2000), öz düzenleme kavramını, hedeflere ulaşmak için kişinin kendi öğrenme, duygu, düşünme ve davranışlarını organize ettiği, kendi kendini yönetme süreci olarak açıklar.

Bir insan üstbilişsel, davranışsal ve duygusal stratejilerin birlikte kullanımı olarak tanımlanan öz düzenleme becerileri kullanımında ne kadar başarılı ise kişisel, sosyal ve akademik hayatında o denli başarılıdır (Zimmerman, 1990). İnsan hayatında bu denli önemli olan öz düzenleme becerileri doğuştan itibaren var olan ve geliştirilebilen beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde sınıflama, korunum, ertelenmiş taklit, animizm, hayali oyun kavramlarının gelişimi çocukların hafızada tutma, esneklik, ileri görüş gibi zihinsel becerilerin gelişimine ışık tutmakta ve bu beceriler öz düzenleme becerilerinde bilişi düzenleme becerilerine temel oluşturmaktadır (Whitebread ve Neale,2020). Bununla birlikte bebeklik döneminde bebeğin yaşadığı bağlanma, açlık, korku gibi temel ihtiyaçlarına birincil bakım verenin yaklaşımı, bu ihtiyaçların zamanında giderilmesi bebeğin hayatı boyunca hissedeceği duyguları düzenleme becerilerine zemin hazırlar (Kopp, 1989).

Öz düzenleme becerileri, öğretilebilir ve öğrenilebilir becerilerdir (Zimmerman,2002). 21. yy becerilerinden olan çok yönlü düşünme, üretkenlik, problem çözme becerisi, etkili iletişim gibi beceriler öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle bağdaşan becerilerdir (Dinler, Simsar ve Yalçın, 2021). Çağımızın ihtiyacı olan bu becerilerin ediniminde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin yeri büyüktür. Öz düzenlemeli öğrenme, aktif öğrenme, yaparak yaşarak öğrenme gibi pek çok eğitim metodu öz düzenleme becerilerinin edinimine ve geliştirilmesine katkı sağladığı gibi bu becerileri öğrenme yöntemlerinden biri de sosyal öğrenme kuramına göre gözlem yoluyla öğrenmedir. Gözlem yoluyla öğrenme bir kişinin diğer kişileri gözlemleyerek ve bu gözlemleri bilişsel olarak işlemesiyle öğrenmesidir (Bandura, 1962). Bu araştırma da sosyal öğrenme kuramının bu tanımından hareketle çocukların izlediği çizgi filmlerde çocuk karakterlerin öz düzenleme becerilerini nasıl ve ne şekilde kullandıklarını incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, gözlem yaparak not alma, doküman, video, fotoğraf gibi materyallerin incelenmesini içeren yöntemdir (Creswell, 2017). Durum deseni, araştırmacının sınırlandırılmış bir ve ya da birden fazla durumu temalar çerçevesinde derinlemesine sistematik olarak incelediği, nasıl ve neden sorularına cevap aradığı nitel araştırma desenidir (Subaşı ve Okumuş, 2017). İçerik analizi; doküman, resim, video gibi materyallerin sınırlandırılmış bir konu altında sistematik olarak

incelenmesini sağlayan yöntemdir. Bu yöntem araştırma üzerinde derinlemesine inceleme ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanır (Yıldırım, 1999). Araştırmacı tarafından TRT Çocuk kanalı 2022 Nisan ayı yayın akışı incelenmiş yirmi dört saat içinde 6 tekrarla en sık tekrarı yayınlanan çizgi filmin Rafadan tayfa olduğu görülmüş bu nedenle Rafadan tayfa çizgi filmi ele alınmıştır. Rafadan tayfa çizgi filminin 10 bölümü random örnekleme yöntemi ile seçilerek kullanılmıştır. Random örnekleme, evren içinden incelemek üzere parçaların belli bir ölçüte bağlı kalmadan seçilmesi yöntemidir. Bu yöntem ile evrendeki tüm parçaların seçilme olasılığı vardır ve araştırma için yansız örnekleme seçimine olanak tanır (Ergin, 1994). Örneklem seçimi sonucunda Rafadan tayfa çizgi filminin 2022 Nisan ayına kadar olan bölümlerinden 5, 9, 23, 42, 49, 58,70,77, 101, 108 bölümleri ele alınmıştır. Araştırma da öz düzenleme becerilerini içeren bilişi düzenleme, duygu düzenleme, davranışı düzenleme ana başlıkları belirlenerek kodlar oluşturulmuş bu kodlar çerçevesinde inceleme yapılmıştır. Ele alınan bölümler önce kesintisiz izlenmiş, ardından durdurarak izlenmiş ve son olarak bölümler metin haline getirilerek incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma da TRT çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa çizgi filmi öz düzenleme becerileri alt kategorileri olan bilişi düzenleme, davranışı düzenleme, duyguyu düzenleme alanlarında oluşturulmuş kodlar çerçevesinde incelenecektir. Bilişi düzenleme alanında beş kod, davranışı düzenleme alanında beş kod ve duyguyu düzenleme alanında beş kod oluşturulmuştur. Çizgi filmi inceleme esnasında öz düzeleme becerilerinden bilişi düzenleme, duyguyu düzenleme, davranışı düzenleme alanlarına ait kodlar incelenen karakterlerin her biri tarafından nasıl ve ne şekilde kullanılmakta olduğu incelenecektir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecek ve sonuç olarak Rafadan Tayfa çizgi filminde yer alan çocuk karakterlerin öz düzenleme becerileri kullanımlarına dair analiz sonuçları okuyucu ile paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme becerileri, Bilişi düzenleme, Duygu düzenleme, Davranışı düzenleme, Çizgi film

Kaynakça

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. R. Jones (Ed.). *Nebraska Symposium on motivation*, 1962 (211-274).Univer. Nebraska Press.

Boekaerts, M. (1995). Self- regulated Learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112.

Boekaerts, M.(1999). Self-regulated learning: where we are today.*International Journal of educational Research*.31, 445-457.

Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz düzenleme doğası ve gelişimi*. (Çevirmen, Mine kır Yiğit-Esin Sezgin). Eğiten Kitap : Ankara.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3.baskı). (S. B. Demir, çev. edt.). Eğiten Kitap: Ankara

Dinler, Simsar ve Yalçın. (2021). 3-6 Yaş çocukların 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 281-303. doi: 10.30900/kafkasegt.941467

Ergin, D. Y. (1994). Örnekleme türleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6, 91-102.

Fox, E. ve Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Education Psycology Review,* 20, 373-389. http://dio.org/10.1007/s10648-008-9079-2.

Kopp,C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology,* 25, 343-354.

Sakız, G. (2014). *Öz düzenleme- öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Schunk, D.H. (1990).Goal setting and self-efficacy during self-regulatedlearning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.

Scrouf. L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotionallife in the early years.* Cambridge, UK: Camridge University Press.

Subaşı, M. Ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21(2), 419-426.

Whitebread, D. & Neale, D. (2020). Metacognition in early child development. *American psychologıcal assocıatıon*, 6, 8-14.

Yıldırım, A.(1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim.* 23 (112), 7-17.

Zimmerman, B.J.(1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview.*Educational Psychologist*, 25(1),3-7.

Zimmerman, B. J. (2000). Self- Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemperary Educational Psychology* 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becommig a self- regulated learner: An overview. *Theory Intopractıse,* 41 (2), 64-70.

Relations Between Preschool-Aged Children's Home Literacy Environment And Their Oral Narrative And Vocabulary Skills

Ahsen Erim — Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Sekine Betül Ceylan — Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Şaziye Seçkin Yılmaz — Maltepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Standardized language tests and methods such as narrative analysis are frequently used to evaluate children's language development. One of the most preferred narrative analysis methods is described as storytelling (Işıtan & Turan, 2014). In this study, it was aimed to examine the relationships between the home literacy environment, oral narrative and vocabulary skills in typically developing preschool-aged children.

Yöntem

Forty one typically developing preschool-aged children participated in this study (Mean age: 62,24 ± 6,2 months; Male=12, Female=29). Semantic subtests of the Turkish School Age Language Development Test (TOLD) (Topbaş & Güven, 2017) were used to evaluate the vocabulary knowledge of the participants. In the evaluation of narration skills, a picture book called 'Tiger Goes to Bed', which was used in the narration protocol developed by Bowles et al. (2020), was used. Children's home literacy environments were evaluated with the Home Early Literacy Environment Questionnaire (EVOK) (Sarıca et al., 2014). Spearman correlation analyzes were used for the correlation of at least one of the variables that were not normally distributed, and Pearson correlation analyzes were used for the correlation of both normally distributed variables. Also Spearman correlation analysis was used to analyze the participants' semantic subtests of TOLD, oral narrative skills and EVOK scores by age, and in case of gender differentiation, independent samples t-test or Mann Whitney U tests were used.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a result of the study, low and moderate correlation findings were obtained between the narrative micro-analysis, narrative macro-analysis, semantic subtests of TOLD and subtests of EVOK scores of the participants. When the oral narrative skills of the participants and the differentiation of the scale scores according to age and gender were examined, a statistically significant, negative, low-level correlation was found between the ages of the children and the effort scores examined within the scope of the narrative micro-analysis (Spearman correlation analysis; $r=-0,344$; $p=0,028<0,05$). In addition, the EVOK-Writing subtest scores of the participants varied according to gender (Mann Whitney U test; $p=0,036<0,05$). Accordingly, girls' EVOK-Writing scores are significantly higher than boys' EVOK-Writing scores. In addition to these, it was seen that the internal response scores examined within the scope of the narrative macro-analysis also changed according to gender (Mann Whitney U test; $p=0,041<0,05$). Girls' internal response scores were found to be significantly higher than boys' internal response scores. The findings of this study are discussed in the light of the other studies. Also suggestions are made for future research and practice areas.

Anahtar Kelimeler: Early literacy, Language development, Narration, Preschool-aged children.

Kaynakça

Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the narrative assessment protocol-2: a tool for examining young children's narrative skill. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 51*, 390-404. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038

Işıtan, S., & Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13 (25), 105-124.

Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, *6*(2), 444-459. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016

Topbaş, S., & Güven, O. S. (2017). Türkçe okul çağı dil gelişim testi. Ankara: Detay Yayıncılık.

Farklı Ülkelerde Özel Yetenekli Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tanılanmasında Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri

Seval Ördek İnceoğlu
Harran Üniversitesi

Derya Evran
Harran Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Özel yeteneklilik, normal gelişim gösteren çocuklardan fiziksel, bilişsel, dilsel ve/ veya sosyal duygusal alanlarda farklılaşan bireyleri ifade etmektedir (Scott, 1981). Özel yetenekli çocukların nasıl tanılanacağı ve kaç yaşında özel eğitime başlamaları gerektiği konuları oldukça tartışmalıdır. Ülkemizde özel yetenekli çocukların tanılanması ilkokul 1. sınıftan itibaren Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren Bilim Sanat Merkezleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Oysa ki erken çocukluk dönemi, birçok alanda olduğu gibi özel yeteneklilik tanılanması konusunda da kritik öneme sahiptir (Çetinkaya & İnci, 2019). Ancak ülkemizde henüz buna yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır ve kullanılan ölçme araçlarının neredeyse tamamı yurt dışı kökenlidir. Öte yandan özel yetenekli çocukların erken dönemde tanılanması, yetenek alanlarına uygun eğitimi erken dönemlerden itibaren almaya başlamaları bakımından da oldukça önemlidir (Dağlıoğlu & Suveren, 2013). Özel yetenekli çocuklara gerekli tanılama ve eğitimin verilmemesi durumunda, bu çocukların ilerleyen yıllarda mevcut özel yeteneklerini kaybederek normal gelişim gösteren akranları ile benzer nitelikte ya da daha niteliksiz işlerde çalıştıkları yapılan boylamsal çalışmalarda ortaya konulmuştur (Ryan, 2018). Ayrıca bu özelliğe sahip her üç çocuktan birinin aşırı hareketli olması, onların yaramaz olarak etiketlenmelerine ve öğretmen- aile tarafından yanlış yönlendirilmesine ya da eğitim sistemi dışına itilmelerine neden olabilmektedir. Bahsi geçen durumlar değerlendirildiğinde ülkemizin en paha biçilemez insan kaynaklarından olan özel yetenekli çocukların tanılanmasının önemi daha da artmaktadır. Bu bilgiler ışığında mevcut çalışmada ülkemizde ve yurt dışında okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların nasıl tanılandığını incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Özel yetenekli çocukların nasıl tanılandığını inceleyen ulusal ve uluslararası (ingilizce olarak yazılmış) çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalarda çocukların özel yetenekli lolarak tanılanmasında kullanılan değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalara doküman analizi uygulanmıştır. Buradan elde edilen bilgiler sistematik bir biçimde raporlaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken çocukluk dönemindeki özel yetenekli çocukların tanılanmasına ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, bu çocukların tanılanmasında çoğunlukla ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin yanı sıra standart IQ testleri ile sınırlı kalındığı belirlenmiştir. Oysa ki bu durum, farklı zeka alanlarını kabul eden güncel yöntemlerden uzaklaşarak, çocukların bazı zeka alanlarını göz ardı etmektedir. Bu nedenle özel yetenekli çocukların tanılanmasında çoklu zeka alanlarının tanılanması amacıyla farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması yararlı olacaktır. Bu nedenle çocukların kapsamlı bir biçimde tanılanması ve erken müdahale için daha geniş bakış açısı sunan değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Öte yandan ülkemizde kullanılan değerlendirme araçlarının çoğunun farklı ülkelerden uyarlanan araçlar olduğu belirlenmiştir. Bu durumun ise ülkemizin çocuklarının özelliklerini değerlendirme konusunda sınırlı kaldığı görülmektedir. Mevcut çalışmaya yönelik ayrıntılı bulgular ve önerilere tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: özel yetenek, üstün yetenek, okul öncesi dönem, tanılama, değerlendirme

Kaynakça

Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations. *Early Child Development and Care, 188*(8), 997-1011.

Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(3), 959-968.

Dağlıoğlu, E. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüsleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri – Educational Sciences: Theory & Practice, 13* (1), 431-453.

Ryan, T. (2018). *Yeni nesil çocuk.* Optimist Yayın Grubu.

Scott, L. H. (1981). Measuring intelligence with the Goodenough-Harris drawing test. *Psychological Bulletin, 89*(3), 483.

21. yy Çocukları İçin (Erken) Müdahale Konuları: Öğretmen Görüşleri

Nevra Atış Akyol

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi gelişim ve öğrenme için kritik öneme sahiptir. Bu dönemde çocuklar; yeterli ve dengeli beslenmeye, uyarıcılarla zenginleştirilmiş ortamlara ve farklı etkileşim deneyimlerine gereksinim duymaktadırlar. 21. yüz yıl küresel gelişim ve değişimlerin hız kazandığı bir yüzyıl olarak değerlendirilmektedir. Teknolojideki hızlı ilerlemeler, savaşlar, iklim değişiklikleri, küresel ısınmalar, orman yangınları, salgınlar, göçler çocukların günlük yaşamlarında duydukları, gördükleri ya da hissettikleri küresel değişimlerden bazılarıdır (Amundson ve diğ., 2015;. Arar ve diğ., 2019; Borrelli ve diğ., 2017; Graafland, 2018; P21, 2019; Shrade, 2000; Zeng ve diğ., 2018). 21. Yy dijital dünyada meydana gelen hızlı değişimlere uyum sağlamak ve dijital dünyanın olumsuz etkilerinden çocukları korumak gibi öncelikleri de beraberinde getirmiştir. Benzer şekilde savaşlar, yangınlar, iklim değişiklikleri, salgınlar da çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olan ve bu etkilerin azaltılması için çalışılmalar yapılması gereken konular arasındadır. Dolayısıyla küresel değişimlerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılması ve/veya ortadan kaldırılması için (erken) müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Erken müdahale öğrenmede yaşanan zorluklar ve sağlıklı gelişimin desteklenmesinde birincil önlemenin yapılamadığı durumlarda erken ikincil önleme anlamına gelen etkili uygulamalardır (akt. Uysal ve Akman, 2015). Başka bir ifade ile erken müdahale çocuğun bütünsel gelişimine, çocuğun ve ailenin iyi oluşuna destek veren uygulamalardır (Kardeş ve Akman, 2020). 21. Yy da meydana gelen küresel değişimler için çocuklarda geliştirilmesi gereken becerilere ilişkin ailelere, çocuklara, öğretmenlere uygulanacak tüm eğitimler, danışmanlıklar, programlar son derece önemli olup bunlar, 21. Yy çocukları için erken müdahale kapsamında değerlendirilebilir. Bunun için öncelikli olarak politika yapıcıların, akademisyenlerin, psikologların, sosyologların, ailelerin ve öğretmenlerin çağımızdaki küresel değişimlerin çocuklara yansıyan olumsuz etkilerinin farkında olması ve bu etkileri azaltmak için yapılabilecekler hakkında fikir sahibi olması beklenmektedir. Yaşam için kritik öneme sahip erken çocukluk döneminin formal eğitimdeki uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin 21. Yy çocukları için erken müdahale konuları ile ilgili görüş ve önerileri son derece önemlidir.

Bu araştırmanın amacı 21. Yy çocukları için (erken) müdahale konularına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale tanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahalenin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin 21. Yy çocukları için (erken) müdahale konularına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma deseninde planlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış öğretmen demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üç alan uzmanına gönderilerek uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılan durumlar arasından örneklemin belirlendiği yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Erken müdahale dersi almış olmak ölçütü ve gönüllülük esasına dayalı olarak 15 okul öncesi öğretmeni ile araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin tamamı lisans mezunu ve çoğunluğu 10 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. Öğretmen görüşme formunda erken müdahalenin ne demek olduğu, neden önemli olduğu gibi bilgi belirlemeye yönelik sorular ve 21. yy çocuğu yetiştirmek amacı ile erken müdahale programı geliştiren uzman ekip içerisinde yer alsalardı programda hangi konu/alan/beceri/kazanımların yer almasını önereceklerine ilişkin görüş belirlemeye yönelik bir soru olmak üzere

toplam üç soru yer almaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmektedir. Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analiz süreci tamamlanmamıştır. Elde edilen ilk bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun erken müdahalenin tanımı ile ilgili alan yazına uygun açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının erken müdahalenin önemine ilişkin fikir belirttiği ve çoğunluğunun erken çocukluk döneminin gelişimsel olarak kritik önemine vurgu yaptığı ortaya konulmuştur. Ayrıca 21. yy çocukları için (erken) müdahale konularına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik verilerde çok sayıda kod ortaya çıkmış ve bu kodların bir kısmı teknoloji ile ilgili bulunmuştur. 21. yyda karşılaştığımız göç, salgın, iklim değişikliği, orman yangınları gibi diğer küresel etkiye sahip konulara ilişkin ise daha az sayıda kod ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni 21.yy denildiğinde öğretmenlerin aklına 21.yy becerilerinin gelmesinden ve bu becerilerde de en çok teknolojinin onlar için dikkat çekici olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, erken çocukluk dönemi, 21. yüzyılda çocuk

Kaynakça

Amundson, R., Berhe, A. A., Hopmans, J. W., Olson, C., Sztein, A. E., ve Sparks, D. L. (2015). Soil and human security in the 21st century. *Science*, *348*(6235), 1261071. https://doi.org/10.1126/science.1261071

Arar, K., Brooks, J. S., ve Bogotch, I. (2019). Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world. In *Education, Immigration and Migration*. Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-78756-044-420191003

Borrelli, P., Robinson, D. A., Fleischer, L. R., Lugato, E., Ballabio, C., Alewell, C., ... & Panagos, P. (2017). An assessment of the global impact of 21st century land use change on soil erosion. *Nature communications*, *8*(1), 1-13. https://doi.org/10.1038/s41467-017-02142-7

Graafland, J. H. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. *OECD Education Working Papers No.195* https://doi.org/10.1787/e071a505-en

Kardeş, S. ve Akman, B. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin ve Kurum Yöneticilerinin Erken Müdahale Programlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 295-317. https://doi.org/10.33711/yyuefd.691590

P21. (2019). *Framework for 21st century learning*. 29.12.2021 Tarihinde http://static.battelleforkids.org /documen%0Ats/p21/P21_Framework_Brief.pdf adresinden erişilmiştir.

Shrader, R. C., Oviatt, B. M., ve McDougall, P. P. (2000). How new ventures exploit trade-offs among international risk factors: Lessons for the accelerated internationization of the 21st century. *Academy of Management journal*, *43*(6), 1227-1247. https://doi.org/10.5465/1556347

Uysal Bayrak, H. ve Akman, B. (2015). Erken müdahale programlarının erken çocukluk eğitimindeki rolü: Erken çocukluk eğitimine yapılan yatırım geleceğe yapılan yatırım mıdır?. *Turkish Studies (Elektronik)*, *10*(3), 1053-1068. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7692

Yıldırım A., Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zeng, Z., Gower, D. B., ve Wood, E. F. (2018). Accelerating forest loss in Southeast Asian Massif in the 21st century: A case study in Nan Province, Thailand. *Global Change Biology*, *24*(10), 4682-4695. https://doi.org/10.1111/gcb.14366

Okul Öncesi Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara Yönelik Muhakemeleri

Muhammed Safa Yıldırım
İstanbul Aydın Üniversitesi

Şirin Yılmaz
İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Problem Cümlesi

Okul öncesi öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik muhakeme becerileri nasıldır?

Erken çocukluk döneminin insan hayatının en önemli dönemlerinden biri olduğu söylenebilir. Erken çocukluk döneminde ki yaşantıların insan hayatını önemli ölçüde etkilediği düşünülebilir. Erken çocukluk dönemi insan hayatının temelinin oluştuğu ve buna ek olarak gelecek yaşantısının şekillendiği bir süreçtir (Biber, 2010; Gültekin Akduman, 2015; Katrancı, 2017). Hayatın ilk altı senesinin ehemmiyetine dikkat çeken araştırmanlar bu yılların bireyin gelecek yaşantısında hangi karaktere, nasıl bir insana bürüneceği noktasında git gide görüş birliği sağlamaya başlamışlardır. Bu sebeple erken çocukluk süreci ve bu süreçte sağlanacak eğitimin kıymetine git gide daha fazla dikkat çekilmektedir (Erbay, 2008). Bilişsel yetenekler, çocukların genel gelişimi için esastır; Bu nedenle, erken ve etkili eğitim müdahalelerinin uygulanması, gelişim psikologları ve öğretmenler için çok önemli bir görevdir (Gizzonio, vd. 2021). Pek çok farklı okul öncesi programının çocukların öğrenmesi ve gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı gösterilmiştir, ancak bu etkilerin boyutu ve kalıcılığı programın türüne göre değişir. İyi tasarlanmış okul öncesi eğitim programları, daha yüksek başarı testi puanları, daha düşük sınıf tekrarı ve özel eğitim oranları ve daha yüksek eğitim kazanımı dahil olmak üzere okul başarısında uzun vadeli iyileştirmeler sağlar (Barnett, 2008). Okul öncesi dönem gelişimin ve öğrenmenin en çabuk olduğu ve çocuğun dış dünyayla etkileşimde bulunarak öğrenmenin aktif bir şekilde ilerlediği dönemdir. Bireyin yaşamının ilk yıllarında edineceği tecrübeler ve kazanımlar, daha sonraki öğrenim hayatına ek sosyal, duygusal yönlerine de etki edecek güçtedir (Kesicioğlu, 2019). Bu doğrultuda, eğitim hayatının önemli bir noktası olan okul öncesi dönemde çocuklara bilimi sevdirmek, çocuğum hem daha sonra ki yaşantısına şekil vermesi, hem de toplumun büyük bir çoğunluğu için sağlayacağı yarar bakımından çok ehemmiyetlidir. Çocukların okul öncesi dönemde bilimsel becerilerinin geliştirilmesi noktasında, fen eğitimi ve fen eğitimi kapsamında yapılacak etkinlikler büyük önem arz etmektedir (Önal ve Sarıbaş, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda merak uyandıracak ve hayal gücünü tetikleyecek etkinliklerden faydalanmaları onların bilimsel bilgilerini ve düşünme becerilerine fayda sağlayacağı söylenebilir. Okul öncesi dönemde fen etkinliklerinin temel gayesi, çocukların daha iyi tahminler ve gözlemler sonrasında yorumlayabilmesidir. Bu sebeple eğitmen sınıf içinde ve etkinliklerde çocukların eleştirel düşünmesine, akıl yürütmesine, sorgulamasına, gözlemlemesine, test etmesine ve yorum katabilmesine olanak sağlayacak bir ortam oluşturmalıdır (Aktaş Arnas, 2002). Akıl yürütme becerisi, çocukların problem çözme yetenekleriyle meşgul olmalarını ve mantıklı bir sonuca ulaşmalarını sağlayan bir süreçtir (Daempfle, 2012). Bu süreçten çocukların verdikleri cevaplar incelenerek muhakeme örüntüsü ve düzeyi ortaya çıkarılabilir. Cevaplar, çocuğun akıl yürütme düzeyinin düşük, orta veya yüksek seviyede olduğunu saptayabilir. Bu bağlamda, içsel değişken olarak akıl yürütme becerilerinin seçimi, çocukların karar verme süreçlerini, aşamalarını ve örüntülerini belirleyebilmektedir (Piaget, 1976). Çocukların karar verme süreçlerini ortaya çıkarabilmek adına çocuklarının gelişim düzeylerine uygun hazırlanmış sosyobilimsel metinlerin kullanılabileceği söylenebilir. O dönemdeki çocukların düşünme, neden sonuç ilişkisi kurma ve tahmin becerilerini etkileyen birçok unsur olduğu söylenebilir. Sosyobilimsel konuların çocuklara anlaşılır bir şekilde yansıtılması, etkinliklerde kullanılması bu unsurlardan biri olarak ele alınabilir. Okul öncesi etkinliklerinde sosyobilimsel konular çalışmış çocukların tahmin etme, neden sonuç ilişkisi kurma becerileri sosyobilimsel konular çalışmayan çocuklara göre daha fazla gelişmiş olabilir ancak tek etken bu olmadığı için kesin bir şey söylenemez. Sosyobilimsel konular (SBK), karar verilmesi zor, karışık, açık uçlu, genellikle tartışmaya açık ve net bir yanıtı olmayan, fen bilimleri ile yakın temaslı toplumsal olaylardır (Sadler, 2004; Topcu, 2010). Bu çalışmada okul öncesi döneminde olan ve okul öncesi eğitim alan çocukların sosyobilimsel konulara yönelik muhakeme becerilerini saptamak amaçlanmıştır. Okul öncesi öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik

muhakeme becerileri konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde literatürde ilkokul öğrencileriyle, öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen okul öncesi öğrencileri ile sosyobilimsel konuların araştırıldığı çok fazla çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Sonunda belirtilen bu rasyoneller ışığında bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik muhakeme becerilerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan doğrudan durum çalışması modeliyle desenlenmiştir. Araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul gören durum çalışmasının literatürde örnek olay incelemesi veya vaka çalışması gibi değişik adları bulunmaktadır. Durum çalışması, kısıtlı bir sistemin nasıl ilerlediği ve faaliyet gösterdiğiyle ilgili sistematik veri elde etmek amacıyla çoklu veri toplamadan faydalanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Diğer farklı bir tanım ise çalışmayı yapanın zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç olayı çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelendiği, durumların ve durumla alakalı temaların açıklandığı nitel bir araştırma biçimidir (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Türkiye'nin Isparta ilinde okul öncesi eğitimi alan 60-72 ay arası çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanı örneklem grubunda toplam 20 çocuk yer almıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Araştırmacı, çocukların sosyobilimsel konulara ilişkin muhakeme becerileriyle alakalı verileri toplayabilmek ve bu süreci sağlıklı ilerletebilmek için çocukların dikkatini çekebilecek, sıkılmayacakları ve gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşündüğü bir metin hazırlamıştır. Metinin içinde yer alan bilgiler metine bilimsellik kazandırmak amacıyla literatürden faydalanılarak yazılmıştır. Metin hazırlandıktan sonra iki uzmana görüş almak için danışılmıştır ve uzman görüşleri doğrultusunda metinin pilot çalışması on çocukla uygulanmıştır. Pilot çalışması sonucunda metinin uygulanmasında bir mahsur olmadığı anlaşılmıştır. Veri toplama aracının etik kurula sunulması ve onayı sonrasında metin örneklem grubun öğretmenine de sunulmuş ve çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğu ve uygulanabileceği onayı alınmıştır. Tüm bu süreçten sonra veri toplama aracı nihai haline ulaşmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapmasında ulaşılan veriler Isparta'nın Merkez ilçesinde yer alan bir devlet okulunun bağlı olduğu milli eğitim müdürlüğünden, okul müdüründen, okul öncesi öğretmenlerinden ve hakkında veri toplanacak çocukların ailelerinden izin alınarak toplanmıştır. Ailelerden ve gerekli yöneticilerden izin alınırken araştırmanın amacı ve ehemmiyetinin dikkatli bir şekilde ifade edilmesi planlanmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların kimliğinin kesinlikle hiçbir yerde paylaşılmayacağı gerekli yöneticilere ve ailelere bildirilmiştir. Araştırmacı verilerini kendi hazırlamış olduğu sosyobilimsel bir konuyla alakalı metin üzerinden doğrudan görüşme yoluyla toplamıştır. Veriler toplanırken hazırlanan senaryoların okunması ve katılımcıların verdikleri cevaplar ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür ve literatürden yararlanılarak nitel analiz yöntemiyle yorumlanacaktır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada yer alan problem durumunu cevaplamak için ve elde edilen verileri analiz edebilmek için nitel analiz yöntemi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sunulan çalışmada elde edilen verilerin analiz çalışmaları devam etmektedir bu sebeple kesin bir sonuç yoktur. Araştırmacı tarafından okunan metinden sonra katılımcılara metinle alakalı sorular sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre araştırmacı epistemolojik inançlarla alakalı literatürden faydalanarak tartışma kısmını yazacaktır. Araştırmacı kısa ve konudan bağımsız cevap veren katılımcıların akıl yürütme ve düşünme becerileriyle, uzun cevap veren katılımcıların akıl yürütme ve düşünme becerileri arasında bir fark olabileceğini düşünmüştür. Araştırmaya katılan çocukların aile eğitim durumlarına göre verdikleri cevaplar arasında bağlantı kurulması hedeflenmektedir. Araştırmacının veri toplama sürecinde ki izlenimine göre merak duygusu yüksek olan ve metinler okunurken şaşıran, sorgulayan, fikir beyan etmek isteyen katılımcıların sosyobilimsel konulara ilişkin okunan metini çok daha iyi kavrayabildiği ve konu hakkında farklı fikirler ortaya koyabildiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, sosyobilimsel konular, muhakeme.

Kaynakça

Arnas Aktaş, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Derg.*, *1*(6-7), 1-6.

Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications.

Biber, K. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. *Erken Çocukluk Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Daempfle, P. (2012). *Science & society: Scientific thought and education for the 21st century*. Jones & Bartlett Publishers.

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* (Master's thesis).

Gizzonio, V., Bazzini, M. C., Marsella, C., Papangelo, P., Rizzolatti, G., & Fabbri-Destro, M. (2021). Supporting preschoolers' cognitive development: Short-and mid-term effects of fluid reasoning, visuospatial, and motor training. *Child Development*.

Gültekin-Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gülden Uyanık Balat. *Okul öncesi eğitime giriş*, 1-15.

Katrancı, M. (2017). Okul öncesi eğitim ve önemi. *Pegem Atıf İndeksi*, 2-14.

Kesicioğlu, O. S., Hacıibrahimoğlu, B. Y., & Aktaş, B. (2019). An examination of preschool aged children's perceptions of play. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *11*(18), 451-472.

Önal, T. K., & Sarıbaş, D. (2019). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve önemi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 109-118.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In *Piaget and his school* (pp. 11-23). Springer, Berlin, Heidelberg.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *41*(5), 513-536.

Okul Öncesi Dönem Çocukları için Felsefe (P4C): Bibliyometrik Analiz

Esra Ergin — Kto Karatay Üniversitesi
Büşra Ergin — Selçuk Üniversitesi
Mert Demirsöz — Kto Karatay Üniversitesi
Zeynep Fulya Temel — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklarda eleştirel düşünebilme becerisinin kazandırılması onlarda mantıksal muhakeme becerisinin ve akıl yürütme becerisinin güçlenmesini desteklemektedir (Lipman ve diğ., 1980). Eğitim sürecinde kullanılan öğretim metotlarının etkililiği bu noktada oldukça önemlidir. Etkili bir öğretim üç temel stratejiden oluşmaktadır; diyalog stratejileri, eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve sınıfta tartışmayı teşvik etme (Hashim, 2013). Çocuklarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması amacıyla hazırlanmış çeşitli eleştirel düşünme programları geliştirilmiştir. Bu amaçla benimsenen "Düşünmeyi öğretme" yaklaşımı, dünyanın her yerindeki öğretmenler tarafından farklı şekillerde kullanılarak eğitime uyarlanmaktadır. Öğretmenler "düşünen sınıf" ortamı oluşturmak için düşünmeyi öğretme yaklaşımını günlük öğretim sürecine uyarlayarak, "düşünen okul" ortamını sağlamak için ise okul politikası geliştirerek eleştirel düşünme becerisini çocuklara kazandırırlar (Zulkifli & Hashim, 2020).

Eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın hedeflendiği bazı programlar; Edward De Bono (Bono, 1995) tarafından desteklenen, problemlerin dolaylı ve yaratıcı bir yaklaşımla, yeni ve alışılmadık bir bakış açısıyla çözme olarak ifade edilen "Yan Düşünme (Lateral Thinking)" ve Reuven Feuerstein'ın (Feuerstein ve diğ., 2015) "Enstrümantal Zenginleştirme Programı (Instrumental Enrichment Program)" öğrenme ve düşünme süreçlerini teşvik etmek amacıyla geliştirilen bazı programlardır. Ayrıca, "Hızlandırılmış Öğrenme (cognitive acceleration)" gibi 'beyin temelli' yaklaşımlar olarak adlandırılan 'bilişsel hızlandırma' yaklaşımları benimseyen programlar da geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları Adey ve Shayer'in geliştirdiği "Fen Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlandırma" ve Lipman'ın tarafından geliştirilen "Çocuklar için Felsefe Programı" örnek olarak verilebilir. Bu programlar çocuklarda yalnızca eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi değil aynı zamanda ahlaki, sosyal ve duygusal yönler gibi entelektüel açıdan da gelişmesini desteklemektedir (Fisher, 2013). Çocuklar için Felsefe (P4C), 1960'ların sonlarında Matthew Lipman ve arkadaşları tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Montclair Eyalet Üniversitesi'nde düşünmenin öğretimine yönelik olarak oluşturulan bir programdır (Naji, 2005). Lipman ve arkadaşları P4C metodunu John Dewey (1938) ve Rus eğitimci Lev Vygotsky'nin (Minick, 2005) fikirlerinden etkilenerek inşa etmişlerdir. Lipman (2017)'a göre eğitim sadece ezberlemek için değil, düşünmeyi öğrenmek için de gereklidir. Ayrıca Lipman (2017) P4C'nin oluşum sürecinde fikirlerinden etkilenilen Justus Buchler, Jean Piaget, Gilbert Ryle, George Herbert Mead ve Ludwig Wittgenstein gibi filozoflar ve psikologların olduğunu da belirtmektedir. P4C'nin amacı çocukları küçük birer filozof haline getirmek değil, onların düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak olarak belirtilmektedir. Bu programa göre çocuklar felsefeye ne kadar çabuk adapte olurlarsa zihinsel eylemlerde bulunma, muhakeme yapabilme, yargılama ve eleştirel düşünme becerisi gelişmesi mümkün olacaktır (Lipman, 2017). Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü (IAPC), bir P4C programı geliştirerek Montclair'deki anaokulundan on ikinci sınıfa kadar olan çocuklarda bu programı takip etmeye başlamıştır. Lipman bu programın amacına uygun olarak çocuklarda eleştirel düşünme, tartışma ve sorgulama yapabilmelerini hikayeler yoluyla desteklemiştir (McLeod, 2010).

Bu araştırmada P4C'nin 21. Yüzyıl becerileri arasında bulunan eleştirel düşünme becerisinin okul öncesinden itibaren çocuklarda geliştiren bir program olması açısından önemlidir. Ayrıca araştırmada Web of Science'ta yer alan okul öncesi dönem çocukları ile yürütülmüş "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" çalışmalarının bibliyometrik yöntem ile analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarında "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış araştırmalar yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Okul öncesi dönem çocuklarında "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış araştırmalar ülkelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. Okul öncesi dönem çocuklarında "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış araştırmalar dergilere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. Okul öncesi dönem çocuklarında "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış araştırmalar yazarlara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

5. Okul öncesi dönem çocuklarında "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış araştırmalar birlikte yapılan ortak çalışmalara (Ortak-yazar) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

6. Okul öncesi dönem çocuklarında "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış araştırmalar birlikte alınan atıflara göre (Ortak-atıf) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

7. Okul öncesi dönem çocuklarında "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış araştırmalar kullanılan ortak anahtar kelimelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocukları ile yürütülmüş "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış çalışmalar, sistematik derleme yöntemlerinden içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılarak incelenecektir. Çalık ve Sözbilir (2014)'e göre en temel haliyle üç farklı içerik analizi yöntemi vardır. Bunlar meta analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizidir. Belli bir disiplin ya da alan ile ilgili yayınların genel durumunu niceliksel olarak ortaya koyan bibliyometrik analizler de sistematik derleme çalışmalarında kullanılan yöntemlerden birini oluşturmaktadır. Betimsel içerik analizi araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün nicel, nitel ya da karma olmasına bakılmaksızın belli ölçütler kullanılarak seçilmesi, betimsel verilerin ortaya çıkarılması ve yorumlanmasını içerir (Bellibaş ve diğ., 2018). Bibliyometrik analiz yöntemi ise, görsel haritalar aracılığıyla bir alanda herhangi bir yayının, yazarın ya da atıf yapılan yazarın diğer yayın ve yazarlarla bağlantısını ortaya koyan bir içerik analizi yöntemidir (Zupic & Cater, 2015). Bibliyometrik analiz yöntemi ile herhangi bir alanda genel eğilimlerin neler olduğu, alandaki yazarların nasıl bir yayın işbirliği içinde olduğu ve atıf alan yayınların genel durumu öğrenilebilmektedir. Farklı görsel haritalar sunan veri analiz programları ile de yayınların bibliyometrik analizi ve genel eğilimleri de ortaya konulabilir.

Bibliyometrik yöntem ile birlikte yayın yapan yazarlara, birlikte atıf alan yazarlara ve birlikte kullanılan anahtar kelimelere ulaşılabilir. Ortak yazar analizi, bilimsel yayınlarda iki ya da daha fazla yazar arasındaki akademik işbirliğine işaret etmektedir (Hudson, 1996; Zupic & Cater, 2015). Ortak atıf analizi, bir yayında birlikte atıf yapılan belgelerin/yazarların sayısını ölçen bir analizdir (Small, 1973). Ortak kelime analizi ise, yayınlarda birlikte geçen kelimelerin bağlantılarını ortaya koyan bir analizdir (Zupic & Cater, 2015).

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde bibliyometrik ve betimsel içerik analizinden yararlanılacaktır. Araştırmada elde edilen veriler öncelikle betimsel içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir. İçerik analizi dahilinde Web of Science (WoS) kendi sistemi kullanılacaktır. "Philosophy Education Program for Children" (P4C) ile ilgili veriler, kavramla ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı, en çok yayın yapan ülkeler, en çok yayın yapılan dergiler ve en çok yayın yapan yazarlar içerik analizi sürecine dahil edilecektir. Araştırmadaki veriler ayrıca bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak VOS-viewer programı aracılığı ile analiz edilecektir. "Philosophy Education Program for Children" (P4C) ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analiz sürecinde ortak atıf analizi, ortak kelime analizi ve ortak yazar analizi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada Web of Science'ta yer alan okul öncesi dönemde "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile yürütülen çalışmaların bibliyometrik yöntem ile analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Web of Science'ta "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili yapılmış yayınların öncelikle içerik analizi yapılarak yıllara, dergilere, yazarlara ve ülkelere göre dağılımı incelenerek sonuçlar detaylandırılacaktır. Ardından bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak "Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı" ile ilgili alan yazında yer alan yayınların ortak atıf, ortak yazar ve ortak kelime analizleri gerçekleştirilerek sonuçlandırılacaktır. Alanyazın incelendiğinde Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının bibliyometrik analizi ile ilgili yapılan bir yayına rastlanmamış olup, bu araştırmayla özellikle son yıllarda okul öncesi dönemden itibaren eleştirel düşünmenin geliştirilmesi yönündeki kaynakları destekleyerek alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bibliyometrik Analiz, Çocuklar için Felsefe (P4C), Düşünme Becerileri

Kaynakça

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Education ve Science/Egitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.

Dewey, J. (1938). Experienced and education. New York: Collier

Feuerstein, R., Falik, L.H., & Feuerstein, R. (2015). *Changing minds and brain-The legacy of Reuven Feuerstein: Higher thinking and cognition through mediated learning.* New York: Teacher College Press.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (4th ed.). London: Bloomsbury.

Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 25-48.

Hashim, R. (2013). *Pedagogi hikmah dan pengajaran kemahiran berfikir di sekolah* [Wisdom pedagogy and critical thinking in school]. Gombak: Centre for Philosophical Inquiry in Education, International Islamic University Malaysia.

Hudson, J. (1996). Trends in multi-authored papers in economics. *Journal of Economic Perspectives, 10*(3), 153-158.

Lipman, M. (2017). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program. In Naji, S., & Hashim, R., (Eds.), History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives (pp. 3-11). London: Routledge

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.

McLeod, T. L. (2010). *Philosophy for Children as a pedagogy for developing Oral English Language Skills with English a second language students*(Doctoral dissertation, New Mexico State University, Las Cruces, New Mexico). Retrieved from https://search.proquest.com/openview/a2339fbe4d9241e326f0f01e0128a8ca/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Minick, N. (2005). *The development of Vygotskys' Thought: an introduction to thinking and speech*. In Daniels, H (Eds.), An introduction to Vygotsky. (pp. 33-58). New York: Routledge.

Naji, S. (2005). An interview with matthew lipman. Thinking. *The Journal of Philosophy for Children, 17*(4), 23-29.

Sharp, A. M. (2017). *Philosophical novel*. In Naji, S., & Hashim, R., (Eds.), History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives(pp. 18-29). London: Routledge.

Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science, 24*(4), 265-269. doi: 10.1002/asi.4630240406

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(2), 29-45.

Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational research methods, 18*(3), 429-472.

Erken Çocukluk Döneminde Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarına Yönelik Bir Meta Analiz Çalışması

Esra Ergin — Kto Karatay Üniversitesi

Zeynep Fulya Temel — Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Etkileşimli kitap okuma (EKO), yetişkin-çocuk etkileşimlerini ve çocuk kitaplarıyla ilgili konuşmaları desteklemek için stratejiler içeren uygulamalardır (ABD Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, What Works Clearinghouse, Early Childhood Education, 2015). EKO aynı zamanda küçük çocuklarda dil ve okuryazarlık becerilerini geliştiren, çocukların okula hazırbulunuşluğuna katkı sağlayan bir uygulamadır (Mol ve diğ., 2009). EKO tipik gelişim gösteren çocuklarda, İngilizce öğrenen çocuklarda, özel gereksinimli çocuklar ve özel gereksinimli olma ihtimali olan çocuklarda etkili olmakta (Fitton ve diğerleri, 2018; Towson & Gallagher, 2016; ABD Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, What Works Clearinghouse, Early Childhood Education, 2015; ABD Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, What Works Clearinghouse, Early Childhood Education Interventions for Children With Disability, 2010); ayrıca etkileşimli kitap okuma yoksulluk yaşayan çocuklarda gelişimsel gecikmeleri azaltmaktadır (Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli, 2008).

Etkileşimli kitap okuma uygulamaları süreci okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında olmak üzere üç basamakta gerçekleşmektedir (Dowdall ve diğ., 2020; Walsh & Hodge, 2018).

Okumadan önce kullanılan stratejiler, hedeflenen kelimeleri öğretmeye ve kitabın konusu hakkında tahminde bulunmaya yönelik stratejilerdir (Lorio & Woods, 2020; Read ve diğ., 2019). Etkileşimli kitap okuma sırasında, uygulayıcı sorular sorar, yeni kelimeleri tanımlar, daha gelişmiş dil modelleri sağlamak için çocuk ifadelerini genişletir veya hikayedeki kavramları çocuğun yaşam deneyimleriyle ilişkilendirir (Rezzonico ve diğerleri, 2015; Wasik ve Bond, 2001). EKO, çocukların kitaptaki sayfaları çevirmesine, kitapların ön-arka kapakları ve başlığı gibi bileşenlerini tanımlamasına, hikayedeki metni soldan sağa doğru takip etmesine izin verdiği için ortaya çıkan bir okuryazarlık becerisi olan baskı kavramlarının anlaşılmasını destekler (Lovelace & Stewart, 2007; Treiman ve diğeprleri, 2016). Kitap bittiğinde ise uygulayıcı hikayeyi özetler, çocuğu hikayenin ana detaylarını hatırlamaya, metinden çıkarılan dersleri çocuğun ifade etmesine teşvik eder (Akamoglu & Meadan, 2019).

Etkileşimli kitap okuma ile ilgili yapılan araştırmalar 3-5 yaş arasında olan çocuklara yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Bu araştırmada erken çocukluk döneminde etkileşimli kitap okuma uygulamalarını konu edinen çalışmaların meta analizini yapmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan meta analiz yöntemi kullanılacaktır. Meta analiz birbirinden bağımsız bireysel çalışmalardan elde edilen bulguların çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır. Meta analizin amacı gerçekleri ortaya çıkarabilmek için farklı zamanda farklı yerlerde aynı konuda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek, örneklem büyüklüğünü arttırmak yoluyla niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, uluslararası alan yazında 2015-2022 yılları arasında yapılan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmada Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarına yönelik nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş deneysel desende araştırmalar incelenecektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların gruplanması ve daha sonraki aşamalarda istenilen verilere kolayca ulaşılabilmesi amacı ile araştırmacı tarafından "Kodlama Formu" oluşturulacaktır. Kodlama formunda, yazarlar, yayınlandığı yıl, derginin adı, araştırmanın adı, çalışmanın yapıldığı ülke/bölge, araştırmanın deseni olmak üzere makalelerin künyesine ilişkin sütunlara yer verilmektedir.

Verilerin Toplanma Süreci

Kodlama güvenirliğinin sağlanması meta analiz çalışmalarında özellikle önerilmektedir (Card, 2012). Araştırmada veri kaydını tutmak amacıyla araştırmacılar tarafından "veri kodlama formu" oluşturulacaktır. Bu formda, yazarlar, yayınlandığı yıl, derginin adı, araştırmanın adı, çalışmanın yapıldığı ülke/bölge, araştırmanın deseni, örneklem büyüklüğü, örneklem bilgileri (yaş,cinsiyet vs), ölçüm aracı gibi sütunlara yer verilmiştir. Araştırmada tarama işleminde ikili anahtar kelime kombinasyonları kullanılacaktır. Kullanılan ilk anahtar "sadece yazılan şekilde", ikinci anahtar kelime ise "içinde geçsin" seçenekleri seçilerek ve "ve" bağlacı kullanılmıştır. Tarama, "*Interactive book reading, reading together, interactive shared book reading, interactive reading, shared book reading*" anahtar kelimeleri ile sağlanması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Metanaaliz yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalar ilgili araştırmalar benzer bulgulara sahip ise, elde edilmiş sonuçların geçerliliği kuvvetlenecektir. Çalışmalar istatistiksel anlamlılık ile sonuçlanmak için çok küçük örnekleme sahip olabilir, fakat meta-analiz yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalar sayesinde bulgular birleştirilerek araştırma sonuçları detaylandırılabilir. Araştırma sonucunda erken çocukluk döneminde etkileşimli kitap okuma uygulamaları kapsamında yapılan araştırmaların analizi yapılarak etkileşimli kitap okuma programlarının etkililiğinin vurgulanması öngörülmektedir.

Araştırmada analiz edilecek çalışmaların gelecekte yapılacak olan etkileşimli kitap okuma uygulamalarına yol gösterecek sonuçlar doğurması öngörülmektedir. Etkileşimli kitap okuma programlarının uygulandığı örneklem, kullanılan yöntem ve teknikler, araştırmada kullanılan değişkenler açısından bu çalışmada ulaşılan veriler literatürdeki eksiklik veya araştırılması ihtiyaç duyulan konulara yön vermesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, Birlikte okuma, Paylaşılan kitap okuma, Metaanaliz

Kaynakça

Clearinghouse, W. W. (2015). Shared book reading; early childhood education. *Institute of Education Sciences*.

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, *79*(2), 979-1007.

Fitton, L., McIlraith, A. L., & Wood, C. L. (2018). Shared book reading interventions with English learners: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *88*(5), 712-751.

Towson, J., & Gallagher, P. (2016). Dialogic reading for young children with disabilities: A review of literature with suggestions for future research. *Başkent University Journal of Education*, *3*(1), 58-71.

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, *91*(2), e383-e399.

Walsh, R. L., & Hodge, K. A. (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, *18*(2), 264-294.

Lorio, C. M., Romano, M., Woods, J. J., & Brown, J. (2020). A review of problem solving and reflection as caregiver coaching strategies in early intervention. *Infants & Young Children*, *33*(1), 35-70.

Read, K., Furay, E., & Zylstra, D. (2019). Using strategic pauses during shared reading with preschoolers: Time for prediction is better than time for reflection when learning new words. *First Language*, *39*(5), 508-526.

Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: Effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *24*(4), 717-732.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, *93*(2), 243.

Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing.

Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2019). Parent-implemented communication strategies during storybook reading. *Journal of Early Intervention*, *41*(4), 300-320.

Cumming, G. (2012). Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis. New York, NY: Routledge.

Card, N. A. (2019). Lag as moderator meta-analysis: A methodological approach for synthesizing longitudinal data. *International Journal of Behavioral Development*, *43*(1), 80-89.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medyaya İlişkin Metaforik Algıları

İrem Gürgah Oğul

İzmir Demokrasi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde medya pek çok alanın şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kurtdaş, 2021). Eğitim de medyanın etkisini sürdürdüğü alanlardan bir tanesidir. Medya, öğrenenler tarafından bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Okul öncesinden üniversiteye kadar her kademede eğitim gören kişi, medyayı bir öğrenme aracı olarak kullanabilmektedir (Sönmez, 2021). Dahası öğretmenler de zaman zaman eğitim etkinlikleri sırasında medyaya başvurmaktadırlar. Medya, bilgilendirme, kültürel devamlılığı sağlama, toplumsallaştırma, kamuoyu yaratma ve eğlendirme gibi işlevleri sayesinde hem öğrenen hem de öğretenler tarafından bir öğrenme aracı olarak tercih edilmektedir (Sönmez, 2021). Diğer yandan, doğru kullanılmadığı takdirde ya da sunulan medya iletileri eleştirel şekilde değerlendirilmediği takdirde öğrenenlerin medyadan olumsuz etkilenmesi de söz konusu olabilir (Tekin & Işıkoğlu Erdoğan, 2020). Çalışmalar, çocukların medya içeriklerine maruz kalırken seçici davranamadıklarını ortaya çıkarmıştır (MEB Komisyon, 2006). Öğrenenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri düşünüldüğünde öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının medyaya ilişkin algıları ve eğitimde yer verme biçimleri önem arz etmektedir. Ancak okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim verecek olan öğretmen adaylarının medyaya ve medyanın eğitimde kullanılmasına ilişkin algıları yeterince ortaya koyulmamıştır. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının medyaya ve medyanın eğitimde kullanılmasına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Okul öncesi öğretmen adaylarının medya ve medyanın eğitimde kullanılmasına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Öğretmen adaylarının algılarını ortaya çıkarmak amacıyla metaforlar yaratmaları istenmiştir. Metaforlar sayesinde bireyler, bilinen nesne ya da olgularla bilinmeyenleri anlatabilmektedirler (Balcı, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesinde eğitim gören 25 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların, çalışma grubuna dahil edilme ölçütleri okul öncesi öğretmen adayı olması ve medya okuryazarlığı dersini almış olmasıdır. Öğretmen adaylarının medyanın olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili daha zengin veriler sağlayabilmeleri açısından medya okuryazarlığı dersini almış olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Medyaya İlişkin Metafor Algı Formu ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, internet kullanım süresi, kullanılan medya araçları gibi bilgileri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmada katılımcıların medyaya ve medyanın eğitimde kullanılmasına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla Medyaya İlişkin Metafor Algı Formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve medyaya dair çalışmalar gerçekleştiren başka bir uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Formda, medyayı ve medyanın eğitimde kullanılmasını bir olguya ya da bir nesneye benzetmelerini isteyen ve bunun nedenlerini açıklamalarını gerektiren iki ayrı soru yöneltilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma bir devlet üniversitesinde eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle medya okuryazarlığı dersini almış olan öğretmen adayları belirlenmiş ve içlerinden okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adayları tespit edilmiştir. Araştırma hakkında bilgi verildikten sonra çalışmaya katılmak için gönüllü olan

kişiler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Veri toplama araçları katılımcılara yüz yüze uygulanmış daha sonra kendilerinden teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada kişisel bilgi formundan ve medyaya ilişkin metafor algı formundan elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Öğretmen adaylarının medya ve medyanın eğitimde kullanılmasına ilişkin metaforları ortak özelliklerine göre gruplandırılmış ve kavramsal kategoriler altında birleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Çalışmanın analizleri devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının medya ve medyanın eğitimde kullanılmasına ilişkin algılarını metafor yoluyla ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışmada verilerin analizinden bazı ön bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın ön bulgularına göre ilk olarak, öğretmen adayları medyanın kişilerin düşüncelerini, inançlarını şekillendirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, öğretmen adayları medyanın bireylere farklı alanlarda bilgi sağladığını savunmaktadır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının medyanın eğitimde kullanılmasına ilişkin olarak algıları analiz edildiğinde medyanın hem olumlu hem de olumsuz etkilerine odaklandıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları medyanın çocuğun öğrenmesini olumlu etkileyerek zenginleştirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmen adayları, medyanın çocuklar için etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılması için yetişkin rehberliğinin önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Elde edilen bulgular, alan yazındaki çalışmalar doğrultusunda tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, metafor, medya, okul öncesi dönem

Kaynakça

Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 9*(1), 26-61.

Kurtdaş, M. Ç. (2021). Toplum açısından medya okuryazarlığı ve eğitim. E. Koçoğlu & Ö. Akman, (Eds.) *Medya okuryazarlığı ve eğitimi* içinde (ss. 161-178). Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı Komisyon (2006). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: MEB Yayınları

Sönmez, Ö. F. (2021). Öğrenme aracı olarak medya okuryazarlığı ve eğitimi. E. Koçoğlu & Ö. Akman, (Eds.) *Medya okuryazarlığı ve eğitimi* içinde (ss. 179-190). Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, H., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları ile medya alışkanlıklarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 130-151.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. b.).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'de Okul Öncesi Dönemde Matematik Alanındaki Araştırmaların Genel Eğilimlerinin İncelenmesi

Cansu Tutkun
Bayburt Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönemdeki çocukların matematiksel beceri ve bilgilerinin geliştirilmesine destek olmada, konu hakkında yapılan araştırmaların incelenmesine ve analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bir araştırmada 77 lisansüstü tezi içerisinde sınırlı sayıda matematik eğitimine (f =6) ilişkin çalışma olduğu saptanmıştır (Ahi & Kıldan, 2013). 2011- 2016 yılları arasında incelenen 130 lisansüstü tezde, sadece 2 çalışmanın okul öncesi eğitimi alanında matematik konusunu içerdiği ve matematik gibi konular üzerine fazla çalışılmadığı belirlenmiştir (Şahin & Bartan, 2017). Okul öncesi eğitimi alanında yapılan makalelerde ise, 4 tane makale ile "Matematik Eğitimi"nin diğer konulara göre nispeten daha az incelendiği ve matematik eğitiminin daha az yer verilen konular arasında yer aldığı saptanmıştır (Çifçi & Ersoy, 2019). Tatar ve Tatar (2008) Türkiye'de yayınlanan matematik ve fen bilimleri eğitimi makalelerinin betimsel analizinde okulöncesi düzeyde fen ve matematik müfredatı konularının ortaöğretim ve yükseköğretime göre daha az ele alındığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye'de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi ile ilgili 2000-2015 (Bağcı & İvrendi, 2016) ve 2012-2019 (Yıldız Altan ve diğ., 2021) yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Bu noktada, okul öncesi dönemde matematik alanında Türkiye'de son 20 yıl içinde yapılan çalışmaların incelendiği bir araştırmanın olmamasının önemli bir sınırlılık olduğu ve tüm çalışmaların sistematik, detaylı bir şekilde incelenmesinin ve farklı değişkenler açısından da değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Türkiye'de okul öncesi dönemde matematikle ilgili yapılan araştırmaların analiz edilerek, matematik konusundaki eğilimin belirlendiği bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde, içerik analizi yönteminin meta analiz, tematik içerik analizi (meta sentez) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç alt başlıkta şekillendirildiği görülmektedir (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu çalışmada, okul öncesi dönemde matematiğe yönelik yapılan nitel ve nicel çalışmalardaki genel eğilim belirlendiği için, çalışma betimsel içerik analizi kullanılarak desenlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde matematiğe yönelik araştırmaların 2010 yılı ve sonrasında büyük bir artış gösterdiği, araştırmaların örneklem büyüklüğü açısından en fazla 101-300 örneklem grubuyla, en fazla okul öncesi dönem çocuklarla, en az ailelerle çalışıldığı ayrıca en fazla nicel çalışmaların, en az ise karma yöntemle çalışmaların yapıldığı saptandı. Araştırmalardan elde edilen en önemli sonuçlardan biri çok fazla eğitim programlarının uygulanmadığı ve eğitimlerin sınırlı kaldığı, eğitim programlarını çoğunlukla araştırmacıların uyguladıkları, öğretmenlerin eğitimleri uygulamadıkları yönündedir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların matematiğe ilişkin bilgi ve becerilerini destekleyici eğitim programlarının sayısının artırılması ayrıca matematik eğitimine ilişkin geliştirilen eğitim programların hem süre açısından yeterli olması hem de öğretim yöntemi açısından anlamlı öğrenmeyi teşvik edecek nitelikte olması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, matematik, matematik eğitimi, betimsel içerik analizi

Kaynakça

Ahi, B., & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye'de okulöncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(27), 23–46.

Bağcı, B., & İvrendi, A. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10*(2), 391–424.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33–38. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412

Çifçi, M., & Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(3), 862–886.

Şahin, G., & Bartan, M. (2017). Okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 60*, 69–84.

Yıldız Altan, R., Genç Çopur, H., & Dağlıoğlu, H. (2021). Türkiye'de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(33), 619–653. https://doi.org/10.26466/opus.778998

Okul Öncesi Çocukların Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yağmur Derinalp MEB

Hatice Bekir Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Dijital kültürde yaşanan gelişmeler insanların yaşantılarını her geçen gün daha çok etkisi altına almaktadır. Yaşanan bu gelişmeler yetişkinlerle birlikte toplumdaki çocukların eğlencelerini, iletişim şekillerini, öğrenmelerini değiştirmektedir (UNİCEF, 2017). Değişen oyun kültürünün sonucu olarak ortaya çıkan dijital oyun kavramı, dijital araçlarla oynanan ve çeşitli yazılımlar ile programlanan oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Taylan, Kara ve Durğun, 2017). Okul öncesi dönem çocuklarının da kullanmaya başladığı dijital oyunlar, dijitalleşen kültürel yapının doğurduğu bir sonuç olarak çocukların oyun oynama süreçlerinde yer almaya başlayan bir kavram olmuştur. Günümüzde çocuklar hayatlarında yer alan teknolojik aletleri dijital oyun araçları olarak kullanılmaya başlamışlardır. Bebeklik döneminden erken çocukluk dönemine kadar geçen süredeki dijital oyun uygulamalarını kullanan çocuk sayılarının her geçen gün arttığı görülmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, Johnson, Dong ve Qiu, 2019). Bağımlılık; Bireylerin kendilerine zarar verici etkileri olmasına karşın, bazı davranışları veya maddeleri tekrarlama isteğinin kontrolü dışında gerçekleşmesi durumudur (Horzum, Ayas ve Çakır-Balta, 2008). Önceleri madde ile sınırlandırılan bağımlılık kavramı, zamanla davranışsal tekrarlamaları içerisine alarak madde dışı bağımlılıkları kapsamaya başlamıştır. Madde dışı bağımlılık kavramı içerisinde yer alan dijital bağımlılık kavramı ise toplumda yaygın olarak kullanılmaya başlanan dijital araçların kullanım süresindeki artış ve kullanım amacındaki bilinçsizlik nedeniyle ortaya çıkmıştır (Bektaş, 2018; UNİCEF, 2017). Dijital araçlar ile erişim sağlanan dijital oyunlar; dokunmatik ekranlı cihazlar, cep telefonları ve bilgisayarlar aracılı ile oldukça yaygın kullanım gerçekleştirilen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Goodwin, 2018). Dijital araçların oyun amaçlı kullanılması sonucu ortaya çıkan dijital oyun bağımlılığı kavramı kişilerin günlük hayatlarındaki sorumluluklarını yerine getirmelerini engelleyerek tercihlerinin yoğun olarak kontrolsüz kullanıma yönelmesidir (Lemmens, Peter ve Valkenburg, 2009). Ülkemizde dijital oyunların gençler tarafından kullanımı ana akım medya tarafından bağımlılık çerçevesi altında gündeme gelmeye başlamıştır (Binark, Bayraktutan-Sütçü ve Fidaner, 2009). Yetişkinlerle birlikte gündelik hayatlarında dijital oyun kullanımı fazla olan çocuklarda birtakım davranışsal bozukluklar ortaya çıkabilmektedir. Griffiths (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre, bağımlılık seviyesine gelen dijital oyun kullanımları sonucu çocuklarda okul ortamında arkadaşlarıyla oyun oynamak istememe, okul dersleri başarı seviyesinde düşüş, sosyal aktivitelere katılmama, dijital oyun oynayamadığı zamanlarda öfkelenme gibi davranışsal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Cho ve Lee (2017) yaptıkları araştırmada dijital araçları uzun süre kullanan çocukların sergiledikleri olumsuz davranışlar incelemişlerdir. Araştırmaya göre bağımlılık seviyesinin artmasıyla birlikte sorunlu davranış sergileme oranının artış gösterdiği görülmüştür. Dijital araçların kullanım sürelerinin artması çocuklarda öfke, saldırganlık, çatışma, agresiflik, kaygı, şiddet ve geri çekilme gibi olumsuz davranışlar doğurabilmektedir (Aral ve Doğan Keskin, 2018; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdinçler, 2018). Ancak bilinçli ve nitelikli içeriklere sahip kullanım sağlandığında çocukların gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği de belirtilmektedir (Irmak ve Erdoğan, 2016). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı kavramı yaygın olarak kullanılan bir tanımlama değildir. Ancak artan dijital araç kullanımı sonucu ileriki süreçte çocukların dijital oyun bağımlısı olmasını engelleyebilmek adına önlemlerin alınması açısından önemsenmesi gereken önemli bir dönemdir. Ayrıca olumlu sosyal davranışların artış göstererek en hızlı olarak kazanıldığı dönemin de okul öncesi dönem olduğu ve kritik dönemler içermesi bakımından bu dönemdeki oyun bağımlılığının çocuğun kendisine, çevresindekilere, akranlarına, ailesine ve öğretmenlerine yönelik olumsuz etkileri bulunmaktadır. Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı eğilimi sonucu ortaya çıkabilecek öfke, saldırganlık, çatışma, agresiflik, kaygı, şiddet ve geri çekilme gibi olumsuz davranışların önlenmesinde etkili olduğu düşünülerek bu çalışma planlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma çocukların dijital oyun bağımlılıklarını etkileyen çeşitli demografik özelliklerin saptanması amacı ile betimsel desende yürütülecektir. Betimsel desen araştırmaları, durumun tam olarak tanımlanabilmesi amacıyla olgunun çeşitli yönleri arasındaki ilişkilerle ilgili detaylı bir analizin yapıldığı araştırmalardır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmasının sebebi bu tür araştırmalarda araştırmacının kişi, grup veya fiziksel ortam özelliklerini özetler nitelikte olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün ve Demirel, 2020).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada okul öncesi çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyete, kardeş sayısına, anne-babanın öğrenim durumuna, anne-babanın çalışma durumuna, çocuğun okul öncesi eğitime devam süresine, çocukların dijital oyun oynanabilen araçlara sahip olma durumuna, anne-babanın dijital oyunlara karşı tutumuna, çocuğun küresel salgın(pandemi) başlamadan önce ve küresel salgının devam ettiği süreçte dijital oyun oynama süresine) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Çalışmanın beklenen sonucunda küresel salgın(pandemi) başlamadan önceki sürece göre küresel salgının devam ettiği süreçte çocukların dijital oyun oynama sürelerinin artış göstereceği tahmin edilmektedir. Dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin cinsiyete göre bir fark göstermeyeceği beklenmektedir. Çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça dijital oyun bağımlılık eğiliminin artış göstereceği tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital oyun, bağımlılık eğilimi, okul öncesi dönem

Kaynakça

Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2017). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions,* 5(2), 317- 348.

Bektaş, M. (2018). Davranışsal bağımlılık: tanımı, türleri ve sınıflandırılması. *Bir kamu politikası olarak- bağımlılıkla mücadele. (H. Ateş, & A. Koçak)* (s. 1. Baskı, s.147-159). içinde Ankara: Nobel.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. K., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Binark, M., Bayraktutan-Sütçü, G., & Fidaner, I. B. (2009). *Dijital oyun rehberi: Oyun tasarımı, türler ve oyuncu.* İstanbul: Kalkedon.

Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütmek- teknolojiyi doğru kullanmanın yolları.(çev. T. Er).* İstanbul: Aganta.

Griffiths M. D., & Meredith, A. (2009). Video game addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 9(39), 247-253.

Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). *Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.

Lee, C., & Kim, O. (2017). Predictors of online game addiction among Korean adolescents. *Addiction Research & Theory*, 25(1), 58-66.

Lemmens, J. S., Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Article in Media Psycholog*, 12(1), 77-95.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdinçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2):1–21.

UNİCEF. (2017). Dünya Çocuklarının Durumu 2017: Dijital bir Dünyada Çocuklar: https://www.unicef.org/turkey/ara?force=0&query=bilgi+merkezi&created%5Bmin%5D=&created%5Bmax%5D= 29.04.2021 adresinden alındı

Taylan, H. H., Kara, H. Z., & Durğun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 79-87.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Johnson, J., Dong, P., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131-142.

Horzum, M. B., Ayas, T., & Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, 3(30), 76-88.

Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuklarının Ağlamalarına İlişkin Algıları ve Uygulamaları

Duygu Diğdem Silik Gazi Üniversitesi

Kübra Engin Gazi Üniversitesi

Aysel Tüfekci Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bebeklerin henüz sözcüklerle kendilerini ifade edemedikleri süreç dil öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Dil öncesi dönemin ilk evresi ise ağlamadır (Gander &Gardiner, 2015). Ağlama, bebeğin kendisine bakım verenle iletişime geçerek fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını bildirmesini sağlayan kullandığı ilk iletişim kanalı olması nedeniyle önemlidir (Berk, 2018; Santrock, 2019). Yenidoğanın ağlama sebebi başta açlık olmak üzere fiziksel ihtiyaçlarıyken, zamanla bebeğin ağlama sebepleri daha da çeşitlenir ve daha sosyal hale gelir (Dondi, Simion & Caltran, 1999; Dunn, 2002 akt. Esposito & Venuti, 2008). Ağlama sebeplerinin çeşitlenmesi, gerçek sebebin anlaşılması konusunda ebeveynler için zaman zaman zorlayıcı olabilir. Ağlamayı anlamlandıramamak ise ebeveynler için sıkıntı verici bir durumdur. Ağlamanın ebeveynler üzerinde stres yaratması ve ebeveynlerin bu stres ile baş edememeleri sonucunda istenmeyen davranışların ortaya çıkması ve bebek ile ebeveynleri arasındaki bağlanmanın zarar görmesi ihtimali doğmaktadır (Taşar, 2017). Yapılan çalışmalarda bu olumsuz duygulanımın ebeveynlerin çocuğa vurma ya da sarsma gibi istenmeyen tepkiler vermelerine neden olabileceği ifade edilmiştir (Reijneveld vd, 2004; Theodore vd, 2005). Olumsuz duygulanımın kontrol edilememesi ve istenmeyen tepkiler neticesinde zarar gören ebeveyn-çocuk bağı çocuğun duyguları anlama, ifade etme, düzenleme, empati gösterme, sağlıklı sosyal iletişim kurma gibi becerilerde geri kalmasına sebep olabilmektedir (Bowlby, 2012; Şahin & Arı, 2015; Kerns, Klepac & Cole, 1996). Bu nedenle ebeveynlerin çocukların ağlamalarına yönelik algılarını ve nasıl karşılık verdiklerini belirlemek önemlidir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının ağlamalarına ilişkin algılarının ve çocukları ağladığında neler yaptıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının ağlamalarına ilişkin algıları ve çocukları ağladığında gösterdikleri davranışlar nelerdir?

2. Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin çocukları ağladığında verdikleri tepkilere yönelik görüşleri nelerdir? Bu tepkilerinin çocukları üzerindeki etkisini nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden öyküsel analiz tekniği ile yürütülmüştür. Öyküsel analizde birinci ağızdan öğrenilen deneyimler incelenecek öykü metnini oluşturur (Merriam, 2018). Öyküsel analizde öykülerin nasıl yorumlandığı çalışmanın merkezinde yer almaktadır. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının ağlamalarına ve kendi çocukluk dönemindeki ağlamalarına ilişkin anlatıları incelenmiştir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının ağlamaları ilişkin yorumları, buna yükledikleri anlamlar, ağlama esnasında yaptıkları uygulamalar anlattıkları öykü üzerinden incelenecektir.

Araştırma kapsamında öncelikle 3 anne ve 3 baba ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak, 8 anne ve 8 baba ile video konferans yoluyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yaş, eğitim durumu, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, sahip olunan çocuk sayısı gibi bilgiler içeren kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından manuel olarak içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen verilerin analizi tamamlanmış olup, asıl çalışma grubundan elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot çalışmadan elde edilen verilerin sonuçları ebeveynlerin ağlamaya yönelik algıları, çocuklarının ağlama nedenlerine yönelik algıları, çocuklarının ağlama nedenlerini belirlemeye ilişkin olarak kullandıkları yöntem ve ipuçları, çocuklarının ağlamasının uyandırdığı duygu ve düşünceler, çocuklarının ağlamalarına verdikleri tepkiler, ağlama davranışına yönelik

olarak çocuklarının beklentilerine ilişkin algıları, kendi çocukluklarında ağlama nedenlerine yönelik ifadeleri, kendi çocukluklarında ebeveynlerinden aldıkları karşılık ve tepkiler, çocukluklarında kendi ebeveynlerinden beklentilerine yönelik ifadeleri ve çocukluk dönemlerindeki yaşantılarının ebeveynlik davranışlarına etkisi olmak üzere on alt başlıkta incelenmiştir.

Ebeveynler çoğunlukla ağlamayı duyguların/iç dünyanın dışa vurumu ve üzüntü durumunda ortaya çıkan bir eylem olarak değerlendirmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra duygusal ihtiyaçları sebebiyle de ağladıklarını ifade etmişlerdir. Kendi çocukluklarında da benzer sebeplerle ağladıklarını dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarının ağlama nedenlerini olay/ortam ve durumdan anladıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının ağlaması karşısında genellikle öfke ve üzüntü hissettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarının ağlaması karşısındaki düşünceleri ise oldukça çeşitli ve kişiseldir. Ebeveynler çocuklarının ağlaması karşısında olumlu ve olumsuz davranış yönetim stratejilerini kullandıkları belirtmişlerdir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocukları ağladığında onaylanmak/talebine istediği karşılığı almak beklediklerini ifade etmişlerdir. Kendi çocukluklarında da genellikle daha çok ilgi, kabul ve anlayış beklendiklerini ifade etmişlerdir. Tüm ebeveynler çocukluk yaşantılarının ebeveynleri ile benzer ya da zıt tepkiler verme bakımından ebeveynlik davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ağlama, Okul Öncesi Dönem, Ebeveyn, Çocuk

Kaynakça

Berk,L.E. (2018). Bebekler ve çocuklar (Çev.Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan). İstanbul: Nobel Akademik.

Bowlby, J. (2012). Güvenli bir dayanak. (Çev.S. Güneri) Psikoterapi Enstitüsü Eğitim: İstanbul.

Dondi, M.,Simion,F., & Caltran, G. (1999). Can newborns disciriminate between their own cry and thecry of another newborn infant? *Developmental Pryschology*, 35(2), 418-426.

Esposito, G., & Venuti, P. (2008). How is crying perceived in children in autistic spectrum disorder. *Research in AutisticSpectrum Disorders*, 2, 371-384. Doi: 10.1016/j.rasd.2007.09.003

Gander, M. J., & Gardiner, H.W. (2015). Çocuk ve ergen gelişimi (A. Dönmez ve H. N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge .

Kerns, K. A., Klepac,L.ve Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in thechild-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466.

Merriam,S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S.Turan Çev.Ed.). Ankara: Nobel.

Reijneveld,S. A.,van der Wal, M.F., Brugman,E., HiraSing, R. A., & Verloove-Vanhorick,S. P. (2004). Infant crying and abuse. *LANCET*, 364(9442), 1340-1342.

Santrock, J.W. (2019). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi. Ankara: Nobel.

Şahin, G.ve Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 1-12.

Taşar, A. (2017). Bebeklerdeağlama veebeveyn öfkesi.*Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 11(3), 11-12.

Theodore, A. D., Chang, J. J., Runyan, D. K., Hunter,W. M., Bangdiwala,S. I. & Agans, R. (2005).Epidemiologic features of the physical and sexual maltreatment of children in the Carolinas. *Pediatrics*, 115(3), 331-337.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeyerlilik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışması

Kudret Deniz Kalaycı*

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, yapılan araştırma sonuçlarında, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin artmasıyla, kadınların iş hayatında daha aktif yer almasından dolayı çocuklarını güvenilir kurumlara teslim etme ihtiyaçlarının doğmasıyla, toplumun eğitim konusunda bilinçlenmesiyle artış göstermiştir. Öte yandan çocukların tüm gelişim alanları bu dönemde büyük ölçüde şekillenir. Kişiliğin temelinin 0-6 yaş aralığında atıldığı, zihinsel becerilerin en hızlı geliştiği, temel alışkanlıkların yine okul öncesi dönemde kazanıldığı dolayısıyla çocuğun ileriki yaşantılarının okul öncesi dönemde kazandığı beceriler üzerine inşa edildiği düşünüldüğünde, kaliteli ve verimli geçen okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Okul öncesi eğitimin içerisinde kuşkusuz ki öğretmenin de rolü oldukça önemlidir.

Okul öncesi öğretmenin eğitimi olumlu yönde etkilemesi ve geliştirmesi için her meslekte olduğu gibi belli bilgi birikiminin olması, mesleğini sevmesi, belli öz yeterliliğe sahip olması gerekir. Öz yeterlilik ile ilgili yapılmış olan tanımlar arasında Bandura'nın yorumu şu şekildedir, Bandura öz yeterliliği; "insanların, kendi hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkisi olan, belirli düzeylerdeki performansı (başarımı) üretme konusunda, kendilerine duydukları inanç" şeklinde tanımlanmıştır. "Öz yeterlik inancı, kişilerin, hislerini, düşüncelerini, davranışlarını ve kendilerini motive etme becerilerini belirler" (Bandura, 1994: 71). Bu tanımdan yola çıkarak okul öncesi öğretmenin belli düzeyde öz yeterliliğe sahip olması son derece önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmada karma yöntem modeli kullanılmıştır. Karma yöntem yaklaşımı en basit ve genelgeçer tanımıyla nitel ve nicel yaklaşımların veri toplama ve/veya veri analizi aşamalarında bir arada kullanılarak tek yöntemle ulaşılabileceğinden daha geçerli ve güvenilir çıkarımlar üretmeyi amaçlayan bir araştırma stratejisidir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Karma yöntemi tercih eden araştırmacıların en belirgin amaçlarından biri, iki yöntemin kendine özgü zayıflıklarını birbirinin güçlü taraflarını kullanarak etkisiz hale getirmektir (Jick, 1979). Bu nedenle, karma yöntemin temellerinin yararcı (pragmatic) ve dönüştürücü (transformative) paradigmalara dayandığını söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların geleceğini belirlemeye yarayan toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması, hayatın ilk yıllarında aileyle başlar. Başlıca bilgi ve becerileri bu dönemde kazanan çocuk, ailesinden sonra okul öncesi kurumlarda bu davranışları pekiştirir. Bu sebepten dolayı okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Bu dönem çocuğun ileride her yönden sağlıklı bir birey olması için son derece önemlidir.

Her geçen gün daha fazla insan tarafından önemi anlaşılan okul öncesi eğitimde öğretmen faktörü eğitimi direk etkileyen en önemli unsurdur. Öğretmenlerin genel öz yeterliliğe sahip olmaları kuşkusuz ki eğitimin kalitesini ve öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Çalışma bu alanlara yapılacak katkı düşünüldüğünde büyük önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının ele alınan değişkenlere göre yüksek olacağı tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: okulöncesi öğretmen adayları ,okulöncesi ,özyeterlilik ,algı ,metafor ,inanç,okul öncesi öğretmeni

* kudretkalayci@stu.aydin.edu.tr

Kaynakça

Arslantürk, Zeki (2004). *Sosyal bilimciler için araştırma metod ve teknikleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*,4, 71-81. New York: Academic Press.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Method Research, 3.Baskı, CA: Sage Publications, Thousand Oaks.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz- yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 98-110.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz- yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8 (7), 201- 221.

Gürkan, T. (2000). *Okul öncesi ilke ve yöntemleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Jick, T. D. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action", Administrative Science Quarterly, 24/4, 602. doi:10.2307/2392366

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Okul Öncesi Dönemde Çocukların Dijital Kaynaklardan Bilgi Edinmesi: Eba Tv Anaokulu

Meliha Hacımehmetoğlukandemir*

İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojideki hızlı değişimler elektronik cihazlara da yeni özellikler katmış hatta yeni cihazların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan akıllı telefonlar, tabletler teknolojinin getirdiği yeni cihazlardır. Akıllı telefon ve tabletlerin bu denli yaygınlaşmış olması ve kolay erişim sağlanması, çocukları çok erken yıllardan itibaren teknoloji ile karşılaştırmış ve onları teknolojinin kullanıcıları haline getirmiştir. Birçok kişinin eğlence amacıyla ürettiği, teknolojinin zengin uyaranları ile tasarlanmış dijital oyunların, kolay bir şekilde akıllı telefon ve tabletler içerisine yüklenebilmesi de çocukların dijital oyunlarla karşılaşmasını kaçınılmaz bir hale getirmiştir (Bozkurt, 2014).

Dijital oyunlar başlangıçta eğlence amaçlı olarak üretilmiştir. Ancak sahip olduğu özellikler ve yaygın kullanımı düşünüldüğünde, dijital oyun kullanımının olumlu yöne dönüştürülmesini ve eğitsel amaçlı kullanılabileceğini akla getirmiştir. Özellikle erken çocukluk yıllarında kazandırılması beklenen hedefler soyut ve anlaşılması zor olduğunda, karmaşık, analiz ve sentez gerektiren strateji geliştirilmesi gereken yerlerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu eğitsel amaçlı kullanım çocuklara oyun temelli öğrenmeler sunmasının yanı sıra aktif katılım ve etkileşim barındırması ile olumlu sonuçlar sağlamaktadır (Çetin, 2013).

Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve dijital oyunlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında:

Durualp ve Aral (2010), oyun temelli eğitimin altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine olan etkisini inceledikleri araştırmalarında oyun temelli eğitim programının sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2014), anasınıfına devam eden çocuklara hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin sosyal becerilere etkisini incelediği araştırmasında eğitimin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kovess-Masfety ve arkadaşlarının (2016), video oyunlarına ayrılan vakit ile çocukların ruh sağlığı, bilişsel ve sosyal becerisiyle olan ilişkilerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında video oyunu kullanımının ruh sağlığı sorunlarının artışıyla ilişkili olmadığı, tam tersine video oyunlarına ilgili olan çocukların; akran ilişkileri problemlerinde koruyucu bir unsur olduğu görülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarda BİT kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik projelere önem vermektedir (Yiğit, Yıldırım ve Özden, 2000; Kurbanoğlu, 2002). Bu projelerden biri olan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesidir. Bu proje kapsamında okullarda donanımsal ve yazılımsal ihtiyaçlar karşılanmakta, fiber internet kullanımı yaygınlaşmaktadır (EBA, 2021).

Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasını içeren kapsamlı bir proje olan FATİH projesinin alt bileşenleri bulunmaktadır. FATİH projesinin içerik alt bileşenini Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturmaktadır. Projenin yazılım boyutunu EBA karşılamaktadır. EBA, MEB bünyesindeki Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından hazırlanan her bir bireyin kullanımına ücretsiz olarak sunulan bir platformdur (EBA, 2021; Dursun, Kırbaş ve Yüksel, 2015).

EBA tüm eğitim kademelerinde ihtiyaç duyulan eğitsel materyalleri elektronik ortamda sunan çevrimiçi sosyal eğitim platformudur. Bu platformda istenen içeriklere çeşitli modüllerden hazır olarak ulaşılabilmesinin yanında içerikler hazırlanabilmekte, paylaşımlar yapılabilmektedir. EBA, her öğrenci için bireysel öğrenim materyali sunarak öğrencilerin sınıf dışında da öğrenebilmesine olanak tanımakta kullanıcılarına ders notları, projeler ve yardımcı dokümanları farklı modüllerde sunmaktadır (FATİH, 2021). EBA platformunda yer alan EBA DERS modülünde hemen hemen tüm kademelere ait eğitsel içerikler hazır olarak sunulmuştur (EBA, 2021). Öğretmenler http://ders.eba.gov.tr adresinden Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) bilgileriyle, öğrenciler e-okul bilgileri ve açık öğretim bilgileriyle giriş yaparak bu modüldeki elektronik içeriklere ulaşabilir. Bu e-içerikler, alanında uzman ekipler tarafından üretilmektedir. Ayrıca Türkiye'de ve dünyada dijital yayıncılık alanında önde gelen eğitim firmaları tarafından sağlanan e-içeriklerle de EBA içerikleri zenginleştirilmektedir (EBA, 2021). EBA'da bulunan e-içerikler farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamaktadır. Bu yönü ile EBA'nın öğretmen merkezli

* melihakandemir@stu.aydin.udu.tr

eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmesini daha da kolaylaştırması; ezberci zihniyetten uzak, nitelikli kaynakları analiz edip araştıran, yorumlayan ve bilgiden bilgi üretebilen bireylerin yetiştiği bir ülkenin temellerinin atılmasına yardımcı olması beklenmektedir (EBA, 2021).

Yöntem

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir ve farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler elde edilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini İstanbul ilinde MEB'e bağlı anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri, örneklemini ise İstanbul ili Bağcılar ilçesinde MEB'e bağlı anaokullarında görev yapan basit tesadüfi yöntemle seçilen 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan Kontrol Listesi kullanılmıştır. Kontrol listesi hazırlanırken Prof. Dr. Belma Tuğrul ve iki edebiyat öğretmeninin uzman görüşleri ve onayları alınmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel istatistik, tümevarımsal içerik analiziyle verilerin analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dijital kaynaklar üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında; dijital kaynakların ses farkındalığını kazandırmada etkili olduğu ve dijital oyunların çocukların akran etkileşimine, ruh sağlıklarına ve sosyal etkileşimine olan etkileri üzerine durulmuştur.

Bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi eğitimde dijital kaynakların eğitimsel amaçla kullanıldığında olumlu sonuçlara ulaşıldığı gözlenmiştir. Ancak dijital kaynakların eğitsel amaçlı kullanımlarının sınırlı olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Türkiye'de ve yurt dışında okul öncesi dönem çocuklarının dijital kaynaklar yoluyla sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Halbuki dijital kaynaklar eğitsel bir araç olarak kullanılarak çocukların birçok beceri gelişimine yardımcı olabildiği gibi, sosyal beceri gelişiminde de etkili olabilir. Daha önce bu alanda çalışmanın yapılmamış olması problem durumu olarak görülmektedir. Bu çalışmada da okul öncesi çocuklarına dijital kaynaklar desteği ile eğitim verilmesi EBA TV ANAOKULU programları örneği ile ortaya konulması düşünülmektedir

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Okul Öncesi Çocukları, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Dijital Kaynaklar, EBA, EBA TV Anaokulu

Kaynakça

Bozkurt, A. (2014). Homo ludens dijital oyunlar ve eğitim. Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi. 5(1),1-21.

Çetin, E. (2013). Eğitsel dijital oyunlar. M.A. Ocak (Ed.), Tanımlar ve temel kavramlar içinde (s.2-18). Ankara: Pegem Akademi.

Durualp, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 39, 160-172.

Aksoy, P. (2014). Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kovess-Masfety, V., Keyes, K., Hamilton, A., Hanson, G., Bitfoi, A. Golitz, D. Koc, C., Kuijpers, R. Lesinskiene, S. Mihova, Z., Otten, R., Fermanian & Pez, O. (2016). Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 51, 349–357.

Kurbanoğlu, S. (2002). WWW bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19(1). 11-25.

EBA (Eğitim Bilişim Ağı) (2016a). Hakkında: EBA Nedir?. [Çevrim-içi: http://www.eba.gov.tr/hakkinda/tam], Erişim tarihi: 25 Şubat 2021.

EBA (Eğitim Bilişim Ağı) (2016b). EBA ders: Giriş. [Çevrim-içi: http://giris.eba.gov.tr/EBA_nGIRIS/giris.jsp], Erişim tarihi: 25 Şubat 2021.

Dursun, A., Kırbaş, İ. ve Yüksel, M. E. (2015). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ve proje üzerine bir değerlendirme. 20. Türkiye'de İnternet Konferansı, 1-3 Aralık 2015, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Türkiye.

FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi (2017a). Proje Hakkında: İçerik. [Çevrim-içi: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/], Erişim tarihi: 25 Şubat 2021.

İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Doğa İle İlişkilerinin Güçlendirilmesinde Sınıf Dışı Doğa Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi

Zeliş Kurt — MEB

Şirin Yılmaz — İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların doğa ile bağlarının zayıfladığı ve özellikle son yıllarda teknolojik gelişmelerle doğadan daha çok uzaklaştıklarını görüyoruz. Okullarda sınıf içinde ve duvarlar arasında yapılan öğretim programları ile çocuklar klasik bir program ile okul yaşamlarına devam etmektedir. Çocukların doğa ile bağlarının güçlenmesini doğa ile ilişkilerindeki yoksunluğu gidermek ve onların tekrar doğa ile bağ kurmalarına eşlik edebilmek için okul müfredatlarında buna yer vermenin gerekliliği düşünülmüştür.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel tip ve öntest-sontest-izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende elde edilen veriler arasında neden sonuç ilişkisini kurabilmemiz açısından etkili bir modeldir(Büyüköztürk, 2007).Bunun yanı sıra aynı katılımcılara içeriği uygulamak ve test etmek zaman ve çaba olarak ekonomiklik kazandıracaktır(Fergusan ve Takane,1989). Franenkel ve Wallen (2003) eylem araştırmasını yerel bir uygulama ile ilgili bilgi toplayarak yapılan araştırmalar olarak belirtmektedir (Kuzu, 2009) Araştırmada kontrol grubu ve deney gruplarına ön test ve son test kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 8 haftalık bir sınıf dışı doğa eğitimi programı uygulaması öncesi öntest, her modül sonrası kalıcılık düzeyinin tespiti için değerlendirme soruları uygulanmıştır.Doğa eğitimi etkinlikleri araştırmacı tarafından hazırlanmış olup TEMA vakfı ve ÇEKÜL vakfı eğitim programlarındaki içeriklerden de örnekler çeşitlendirilerek tasarlanmıştır ve "Köyde ve Kentte Doğadayım" projesi şeklinde sunulmuştur.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme,

Çalışma amacına uygun durumların seçilmesi ve bu çerçevede derinlikli araştırma imkanı sunan yöntemdir. (Büyüköztürk vd.,2014, s. 100).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuklara dönem boyunca uygulanan doğa eğitimi ile doğa farkındalıklarının artması,çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve doğa ile bağlarının güçlenmesi yönünde olumlu değişimler beklenmektedir.Uygulama ile çocuklardaki değişimin çevrelerini de olumlu etkilemesi ve hem sınıfta hem okulda hem de çevrelerinde çarpan etkisi yaratarak olumlu bir değişim beklenmektedir. Doğa eğitimlerinin ders müfredatları ile ilişkilendirilerek işlenmesi ile çocukların öğrenme kazanımlarını yaparak yaşayarak kalıcı bir şekilde öğrenmeleri ve günlük yaşam becerilerine entegre etmeleri beklenmektedir. Çevrelerine olan duyarlı davranışları ile örnek olmaları ve ailelerini de bu konuda bilinçlendirmeleri beklenmektedir. Doğa eğitimi ile öğrendiklerini uzun süreli kullanma ve sürdürülebilir bir doğa için gönüllü olma ve insiyatif alma becerisi edinmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: doğa eğitimi, ilkokul, çevre eğitimi

Kaynakça

Abbasi, B., Mohammadi, M. A. K., & Mahmoudi, M. (2014). Evaluating Environmental Sustainability in Iranian Primary Schools through Design Principle Approach. Asian Social Science, 10(19), p206. http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/40842 adresinden elde edilmiştir.

Ajiboye, J. O., ve Silo, N. (2008). Enhancing Botswana children‟s environmental knowledge, attitudes and practices through the school civic clubs. International Journal of Environmental & Science Education.Vol. 3, No. 3, 105-114. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ894854.pdf sayfasından elde edilmiştir.

Anonymous. 2011. Battling the Nature Deficit with Nature Play: An interview with Richard Louv and Cheryl Charles. American Journal of Play, 4(2), 137–149.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Respect for Nature--A Prescription for Developing Environmental Awareness in Preschool. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *3*(1), 25-44.

Bacakoğlu, T. Y. (2017). Yakın çevre eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve çevreye yönelik tutumuna etkisi (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale. https://tez.yok.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Bakanlığı, M. E. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 20. Baskı.

Can, A. (2017). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 5. Baskı.

Carson, J. A. (2007). The ecology of school chance: an Australian primary school's endeavor to integrate concept-based, experiential environmental learning throughout core curriculum. (Doctoral dissertation, The University of Arizona, USA).

Chawla, L. 2015. Benefits of nature contact for children. Journal of Planning Literature, 30(4), 433–452.

Çelikler, D., Aksan, Z. ve Yenikalaycı, N. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 425-436.

Çelikmakas, A. (2018). Sinop ili (merkez) 4. ve 5. Sınıfların çevreye karşı duyarlılık analizleri (Yüksek lisans tezi). Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.https://tez.yok.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Çukur, D. ve Özgüner, H. 2008. Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekânı tasarımının rolü. Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, A(2), 177–187.

Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(1), 207-222.

Dyment, J. E. ve Bell, A. C. 2007. Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. Health Education Research, 23(6), 952–962.

Ferguson, G. A. and Takane, Y. (1989). Statistical analysis in psychology and education (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Fjørtoft, I. ve Sageie, J. 2000. The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape. Landscape and Urban Planning, 48(1–2), 83–97.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online (elektronik)*, *6*(3), 452-468.

Kahyaoğlu, M., & Yetiþir, M. Ý. (2015). A Phenomenographic Study on the Concept of Nature and Alienation of Children from Nature. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *40*(182).

Kıvrak, A. H. (2018).İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre kirliliğine yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu. https://tez.yok.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Louv, R. 2005. Doğadaki Son Çocuk, Tübitak Popüler Bilim. Ankara.

Fen Bilimleri Öğretmenleri İklim Değişikliği Eğitimi Vermeye Hazırlar mı?

Hakan Parmak
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Güliz Karaarslan Semiz
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

9 Ağustos 2021 tarihinde yayınlanan Hükümetler arası İklim Değişikliği Paneli (IPCC)'nin 6'ıncı değerlendirme raporunda iklim değişikliğinin yaygın şekilde görüldüğü ve artarak ilerlediği belirtilmektedir. İklim değişikliğinin mevcut ve potansiyel sonuçlarına hazırlıklı olmak her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir (Stevenson, Nicholls ve Whitehouse, 2017). Türkiye'de ise 2021 yılının yaz aylarında meydana gelen günlerce süren orman yangınları da iklim değişikliğinin yaşadığımız yerde etkilerinin artık çok yakından gözlemlenebilir, hissedilebilir olduğunu göstermiştir.

İklim değişikliğinin etkileri son yıllarda hızlı bir şekilde artmasıyla oluşan kaygılar insanları çözüm arayışına itmiştir. Bu krizin çözümünde iklim değişikliği eğitimi önemli rol oynamaktadır (UNEP, 2006). Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi' ne göre (UNFCCC, 1992) iklim değişikliği eğitimi ile iklim değişikliğine karşı bilgi ve farkındalığın daha fazla güçlendirilmesi gereklidir. Bireylerin iklim değişikliği ile ilgili bilgi, beceri ve kapasitelerinin arttırılması ve aynı zamanda dünyayı daha sürdürülebilir bir hale getirmek için gereken değer, tutum ve davranışların şekillendirilmesinde eğitimin rolünü çok önemlidir (UNESCO ve UNEP, 2011). İklim değişikliği eğitiminin amacı; iklim değişikliğinin etkilerini en aza indirebilecek bilinçli kararlar alabilen ve sürdürülebilir bir toplum için harekete geçen, çevresel tutum ve davranışları gelişmiş iklim okuryazarı bireyler yetiştirmektir (UNESCO, 2009; UNESCO, 2015; Mochizuki ve Bryan, 2015). İklim okuryazarlığı, fen okuryazarlığının önemli bir parçası olarak görülmektedir (U.S. Global Change Research Program [US GCRP], 2009). Fen eğitiminin amacı fiziksel dünyanın nasıl işlediğinin öğrencilerin anlamalarına yardımcı olmaktır ve tam da bu noktada öğrenciler karbon döngüsü, sera etkisi, iklimin insanlar ve diğer canlılar üzerindeki etkilerini öğrenmeleri yaşadıkları dünyanın nasıl işlediğini anlamaları açısından önemlidir (Crayne, 2015).

Bu bağlamda iklim değişikliği bilgisini öğrencilerine aktaran fen bilimleri öğretmenlerinin iklim okur yazarı olması önem arz etmektedir. UNESCO (2021)'nun 100 farklı ülkede yaptığı bir çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %95'i iklim değişikliğinin etkileri hakkında öğretmenin önemli veya çok önemli olduğuna inanıyorken ancak yüzde %40'tan azı iklim değişikliğini öğretme konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir (UNESCO, 2021). Bu da öğretmenlerin iklim değişikliği eğitimi konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunun için öncelikle öğretmenlerin iklim değişikliği konusunda ne bildiklerini ve ne kadar farkında olduklarını ortaya koymak, iklim değişikliğinin etkili bir şekilde öğretimi açısından gereklidir. Türkiye'de öğretim programları incelendiğinde iklim değişikliği konusunun özellikle fen bilimleri dersinde daha fazla yer verildiği görülmektedir (örn. Meb, 2018). Ayrıca 2022-2023 öğretim yılında okutulması planlanan "çevre eğitimi ve iklim değişikliği" seçmeli dersinin fen bilimleri öğretmeleri tarafından verilmesi muhtemeldir. İklim değişikliği konusunun öğretim programında daha fazla yer almaya başladığı düşünülürse özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin iklim değişikliği eğitimi vermek için ne kadar hazır olduklarının araştırılarak iklim değişikliği eğitimi için önemli bulgular elde edileceği düşünülmektedir. Ülkemizde öğretmen eğitimi alanında iklim değişikliği ile ilgili araştırmalar çoğunlukla öğretmen adaylarıyla yapılmış ve katılımcıların iklim değişikliği konusundaki farkındalıklarını belirlemeyi ve iklim değişikliğine karşı harekete geçme konusunda istekliliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır (örn. Aksan ve Çeliker, 2013; Dal, Alper, Özdem-Yılmaz, Öztürk ve Sönmez, 2015; Cebesoy, 2019). Ancak iklim değişikliği eğitimi alanında ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, bilgi ve farkındalıkları üzerine yapılan çalışmalara daha az rastlanmıştır. (örn. Dal, Öztürk, Alper, Sönmez ve Çökelez, 2015; Akbulut, 2019). Gelecekte daha fazla iklim değişikliği konusunu derslerine getirecek olan fen bilimleri öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve farkındalıklarının tespit edilmesi ve gelecekte buna yönelik öğretmen eğitimlerin düzenlenmesi açısında önem taşıyacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını incelenerek iklim değişikliğini öğretmek için ne kadar donanımlı olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma sorusu ise şöyledir:

- Fen bilimleri öğretmenlerinin iklim değişikliğine yönelik bilgi ve farkındalıkları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Eğitim alanında sıkça kullanılan temel nitel araştırma; bireylerin karşılaştıkları durumlarla ilgili deneyimlerini ve yaşantılarını çok yönlü olarak incelemeyi benimser (Merriam, 2013). Aynı zamanda temel nitel araştırma yöntemi; kişilerin kendi deneyimlerini baz alarak bir durum ya da olguya nasıl

anlamlar yüklediklerini araştırır (Merriam, 2009). Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin iklim değişikliği hakkında ne bildikleri ve iklim değişikliği eğitimi vermeye hazır olup olmadıklarını incelemek için en az 5 yıllık deneyimi bulunan 10 fen bilimleri öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacıların deneyimlerine ve ilgili literatüre dayalı olarak (örn., Nicholls, 2013; Hung, 2014) geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Görüşme soruları demografik bilgiler, öğretmenlerin iklim değişikliği ile ilgili genel farkındalıkları ve alan bilgilerini ölçen toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler yaklaşık 40 sürmüştür. Elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde çalışmaya katılan 10 fen bilimleri öğretmeninin görüşleri deşifre edilmesinin ardından ilk kodlama yapılarak kod, kategori ve temalardan oluşan bir kodlama tablosu oluşturulmuştur. Literatürden elde kod ve kategorilerin yanında verilerden elde edilen yeni kod ve kategoriler de kod tablosuna eklenmiştir. Veri analizine göre toplam 7 kod elde edilmiştir. Bunlar sırasıyla, *iklim değişikliği algısı, küresel ısınma ve iklim değişikliği ilişkisi, hava-iklim ilişkisi, sera etkisinin tanımı, iklim değişikliğinin nedenleri, iklim değişikliğinin etkileri* ve *iklim değişikliğine yönelik çözümler* olarak sınıflandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sonuçları incelendiğinde; iklim değişikliği algısı koduna göre fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunluğu iklim değişikliği denilince ilk bahsettikleri konular iklim değişikliğinin çevre üzerine etkileri olmuştur. İklim değişikliği ile ilgili bilgileri incelediğinde ise bazı kavramları bilimsel olarak eksik ya da yetersiz tanımladıkları tespit edilmiştir.

Örneğin, sera etkisinin tanımı sorulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından azı önce doğal sera etkisinden bahsettiği ve daha sonra sera gazlarının artması sonucu Dünya'mızın ısındığını ifade ettiği görülmüştür. Sera etkisine neden olan sera gazlarının neler olduğu sorulduğunda öğretmenlerin hepsi en çok bilinen CO2 gazından bahsettiği, ancak CFC gibi insan yapımı gazlara daha az öğretmenin yer verdiği tespit edilmiştir. İklim değişikliğinin en temel nedeninin fosil yakıtlar olduğu konusunda öğretmenlerin hepsi hem fikirdir. Ancak bunu daha fazla detaylandırıp, konular arasında bağlantı kuramadıkları görülmektedir.

İklim değişikliğinin etkileri kodunda ise öğretmenlerin çoğunluğunun çevresel ve ekonomik etkilerinden söz ettiği, özellikle ekolojik dengenin bozulması ve tarımda verimsizleşmeye yer verdikleri görülmüştür. Son olarak ikim değişikliğine yönelik çözümler kategorisinde çıkan sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yönelik genel çözüm önerileri sundukları (örn., sera gazlarının salınımı azaltmak, insanları bilinçlendirmek gibi) ancak daha spesifik çözüm önerileri veremedikleri belirlenmiştir. Ayrıca iklim değişikliğine uyum konusunda öğretmenlerin bir fikrinin olmadığı, çözümlerde uyumdan söz etmedikleri de tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İklim değişikliği eğitimi, fen bilimleri öğretmenleri, iklim değişikliği bilgisi

Kaynakça

Akbulut, M. (2019). *Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilkokul öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane.

Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 49-67.

Cebesoy, Ü. B. (2019). Pre-service teachers' opinionsabout a two-day climate change education workshop. *International Research in Geographical and Environmental Education, 28*(3), 211-227. doi: 10.1080/10382046.2019.1579982

Crayne, J. A. (2015). *Teaching climate change: Pressures and practice in the middle school science classroom*. Doktora Tezi, University of Oregon, ABD.

Dal, B., Alper, U., Özdem-Yilmaz, Y., Öztürk, N. ve Sönmez, D. (2015). A model for pre-service teachers' climate change awareness and willingness to act for pro-climate change friendly behavior: adaptation of awareness to climate change questionnaire. *International Research in Geographical and Environmental Education, 24(3),* 184-200. doi: 10.1080/10382046.2015.1034456

Dal, B., Öztürk, N., Alper, U., Sönmez, D. ve Çökelez, A. (2015). An analysis of the teachers' climate change awareness. *Athens Journal of Education,* 2(2), 111-122. doi: 10.30958/aje.2-2-2

Hung, C. C. (2014). *Climate Change Education: Knowing, Doing and Being*. ABD: Routledge, Taylor & Francis Group.

MEB Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı, (2018). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research. A guide to design and Implementation. SanFrancisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Bs.).(S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mochizuki, Y. ve Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development, 9(1),* 4-26. doi: 10.1177/0973408215569109

Nicholls, J. A. (2016). *Understanding how Queensland teachers' views on climate change and climate change education shape their reported practices* (Yayımlanmamış doktora tezi), James Cook University, Avusturalya.

Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is climate change education?. *Curriculum Perspectives*, *37*(1), 67-71.

U.S. Global Change Research Program. (2009). Climate Literacy. The essential principles of climate sciences. A guide for individuals and communities. http://www.climatescience.gov

UNESCO (2014). *Shaping the future we want. UN decade education for sustainable development (2005-2014) Final Report*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). *International seminar on climate change education: report.* http://www.unesco.org/science/doc/cc/CC_seminar_report_071209.pdf Erişim Tarihi: 14 Aralık 2020

UNESCO. (2021) *Getting every school climate-ready, How countries are integrating climate change issues in education.* France.

UNFCCC. (1992). *Article 6: Education, training and public awareness*. United Nations Framework Convention on Climate Change. https://unfccc.int/resource /docs/convkp/conveng.pdf Erişim Tarihi: 14 Aralık 2020

United Nations Organization for Education, Science and Culture and United Nations Environment Program (UNESCO & UNEP) (2011).*Climate Change Starter's Guidebook: AnIssues Guide For Educational Planners and Practitioners*. Paris: UNESCO & UNEP.

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Eğitiminin Çevre ve Sürdürülebilirlik Eğitimi ile Bütünleştirilmesine İlişkin Görüşleri

Büşra Tuncay Yüksel
Giresun Üniversitesi

Okan Arslan
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Küresel ısınma ve ormansızlaşma gibi birçok çevresel problemin büyük oranda insan davranışlarından kaynaklandığı uzun yıllardan beri ifade edilmektedir (Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, 1987). Biz insanların doğal dünya üzerine uyguladığımız baskı ise özellikle son yıllarda daha büyük boyutlara ulaşmış durumdadır ve bunun sonucunda daha yıkıcı etkilerle sonuçlanmaktadır. Bunula birlikte, insan davranışlarının daha çevreci ve sürdürülebilir hale getirilmesi yaşamakta olduğumuz ve yaşayacağımız çevresel problemlerin çözümünde anahtar rol oynamaktadır (Fransson & Gärling, 1999; Gardner & Stern, 2002). Bu noktada, eğitimin dünyanın geleceği için sahip olduğu kritik önem gerek uluslararası raporlarda gerekse bilimsel araştırmalarda vurgulanmaktadır (örn., Ardoin, Alison ve Gaillard, 2020; OECD, 2018).

Etkili bir çevre eğitimi vermek, içerisinde yaşadığımız dünyamızın korunması ve sürdürülebilirliği açısından hayati bir öneme sahiptir (Ardoin vd., 2020). Ancak, çevre ve sürdürülebilirlikle ilgili kavramların, ağırlıkla fen bilgisi dersleri bağlamında ele alınıyor olduğu görünmektedir. Halbuki, çevre eğitimi disiplinlerarası bir perspektifte ele alınmalıdır (Clark, Heimlich, Ardoin ve Braus, 2020). Bu disiplinler içerisinde matematik eğitimi de bulunmasına rağmen (Barwell, 2018; Hamilton ve Pfaff, 2014; Özdemir, 2021), çevre ve sürdürülebilirlik kavramlarının matematik eğitimi ile yeterince ilişkilendirilmediği görülmektedir (Li ve Tsai, 2021).

Çevre ve sürdürülebilirlik kavramlarının eğitime entegre edilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi çevre eğitiminin önemli bir parçasıdır. Bu durum, UNESCO'nun Uluslararası Çevre Eğitim Programı raporunda oldukça net bir biçimde ifade edilmiştir. Raporda öğretmen eğitimi çevre eğitiminin etkinliğini artırmak için yapılacaklar arasında "önceliklerin önceliği" olarak tanımlanmıştır (UNESCO-UNEP 1990, s.1). Özellikle, matematik eğitimi gibi çevre ve sürdürülebilirlik eğitiminin öğretmen eğitim programının bir parçası olmadığı disiplinlerde, öğretmen adaylarının ilgili kavramları kendi derslerine nasıl entegre edebileceğine yönelik yapılacak eğitimler önem kazanmaktadır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurularak, bir araştırma projesi kapsamında, bir grup matematik öğretmen adayı çevre ve sürdürülebilirlik eğitimine duyarlı matematik öğretmen kimlikleri geliştirmelerinin hedeflendiği bir eğitim programına dahil edilmişlerdir. Bu çalışma kapsamında ilgili öğretmen adaylarının projenin başlangıcındaki matematik eğitiminin çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi ile bütünleştirilmesine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı 4. sınıfında öğrenim görmekte olan sekiz kadın öğretmen adayıdır. İlgili matematik öğretmen adayı grubu daha geniş ölçekli bir araştırma projesinin gönüllü katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu proje kapsamında matematik öğretmen adaylarının çevre ve sürdürülebilirlik eğitimine duyarlı matematik öğretmen kimlikleri geliştirmesi hedeflenmektedir ve bu doğrultuda öğretmen adaylarına 2021-2022 eğitim öğretim yılı boyunca sürecek haftalık eğitimler verilmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırma verileri katılımcılar ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Proje araştırma amacı doğrultusunda görüşme sorularının bir bölümü öğretmen adaylarının var olan matematik öğretmen kimliklerini belirlemeye odaklanmıştır. Görüşme sorularının diğer bir bölümü ise öğretmen adaylarının çevre ve sürdürülebilirlik kavramları ile ilgili tanımlamaları ve bu kavramların matematik eğitimine entegrasyonuna ilişkin görüşleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışma kapsamında analiz edilen bölümlerde öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimlikleri üzerine olan görüşme bölümlerinden ziyade çevre ve sürdürülebilirlik kavramlarına ve matematik eğitiminin bu kavramlar ile ilişkilendirilmesine yönelik görüşlerine odaklanılmıştır. İlgili bölümdeki görüşme sorularında bazı örnekler şu şekildedir: "Sizce çevre ve sürdürülebilirlik kavramları matematik eğitiminin bir parçası olmalı mıdır?", "Matematik

eğitiminin çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi ile ne şekilde bütünleştirilebilir?", "Çevre ve sürdürülebilirlik kavramlarının matematik eğitimine entegre edilmesinin olası katkıları neler olabilir?".

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmanın verileri 2021-2022 Eğitim Öğretim yılının Güz dönemi başında, öğretmen adaylarının dâhil oldukları araştırma projesi kapsamında alacakları eğitimler başlamadan önce, toplanmıştır. Katılımcıların öğrenim görmekte olduğu üniversitenin etik kurulu biriminden gerekli izinler alındıktan sonra, öğretmen adayları ile bireysel olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 40 ile 50 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında da yazıya dökülmüştür.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle iki araştırmacı da bireysel olarak açık kodlama yöntemini kullanarak veri setini analiz etmişlerdir. Sonrasında, araştırmacılar bireysel kodlamaları üzerinde tartışarak ortak kodlar belirlemiş ve veri setini de bu kodları kullanarak analiz etmişlerdir. Veri analizi sürecinde ortaya çıkan farklılıklar yapılan tartışmalar sonrasında giderilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan matematik öğretmen adaylarının tümü çevre ve sürdürülebilirlik kavramlarının matematik eğitiminin bir parçası olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak, vermiş oldukları ifadeler incelendiğinde bunun ne şekilde gerçekleştirilebileceği ve matematik eğitiminin çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi ile bütünleştirilerek verilmesinin olası katkılarının neler olabileceği konularındaki farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Şöyle ki, bazı öğretmen adayları çevre ve sürdürülebilirlik ile ilişkili kavramlarının matematik eğitimine nasıl entegre edilebileceği hakkında herhangi bir fikir sahibi olmadıklarını açıkça belirtmişlerdir. Konu hakkında açıklama yapan diğer öğretmen adaylarının ifadelerinin de genellikle matematik sorularının revize edilmesi yönündeki tavsiyelerden oluştuğu görülmüştür. Matematik eğitiminin çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi ile bütünleştirilerek verilmesinin sunacağı avantajlar konusunda ise, öğretmen adaylarının ifadelerinin "öğrencilerin çevre bilincini artırmak", "öğrencilerin çevresel sorumluluklarını artırmak" gibi çıktılar üzerine yoğunlaştığı; bu bütünleştirmenin matematik eğitimi açısından sunacağı avantajlara yönelik ifadelerin oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: çevre eğitimi, sürdürülebilir yaşam için eğitim, matematik öğretmen adayları, matematik eğitimi

Kaynakça

Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation, 241,* 108224.

Barwell, R. (2018). Some thoughts on a mathematics education for environmental sustainability. In P. Ernest (Ed.), *The Philosophy of Mathematics Education Today* (pp. 145-160. Springer.

Clark, C. R., Heimlich, J. E., Ardoin, N. M., & Braus, J. (2020). Using a Delphi study to clarify the landscape and core outcomes in environmental education. *Environmental Education Research, 26*(3), 381-399. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1727859

Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (1987). *Ortak Geleceğimiz*. Oxford: Oxford University Press.

Franson, N., & Garling T. (1999). Environmental concern: Conceptual definitions, measurement methods, and research findings. *Journal of Environmental Psychology, 19,* 369-382.

Gardner, G. T., & Stern, P. C. (2002). *Environmental problems and human behavior* (2nd ed.). Pearson.

Hamilton, J., & Pfaff, T. J. (2014). Sustainability education: The what and how for mathematics. *PRIMUS, 24*(1), 61-80.

Li, H. C., & Tsai, T. L. (2021). Education for sustainable development in mathematics education: what could it look like? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology.* https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1941361

Özdemir, D. (2021). Integration of mathematics and environmental education: Change in the views of 5th grade students toward sustainability. *Acta Didactica Napocensia, 14*(2), 194-202. https://doi.org/10.24193/adn.14.2.14

UNESCO/UNEP (1990). Environmentally educated teachers: The priority of priorities. *Connect, 15*(1), 1-3.

Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim: Bir Topluma Hizmet Uygulaması

Abdullah Çetin
Düzce Üniversitesi

Harika Özge Arslan
Bölümü Düzce Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin eğitimi iş birliğini arttırarak onların sosyalleşmesini sağlar. Bir süre sonra kitlelere yayılan etkileşim toplumun gelişimine katkı sağlar (Demirbaş, 2015). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim çalışmalarının amacı, sorunların bilincinde olan, var olan sorunları çözmeye istekli ve yeni sorunların ortaya çıkmasını önleyen bireylerin çevreye dönük davranışlara sahip olmasını sağlayarak toplumsal gelişme ve uzlaşıyı başarmaktır (Çabuk vd., 2019). Eğitim sisteminin en önemli parçası olan okullarda MEB Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında toplum hizmeti çalışmaları da birey ve toplum bütünleşmesini küçük yaşlardan başlatıp yaşamın her anında sorumluluk sahibi, bilinçli ve olumlu davranış gösteren bireyler yetiştirme amacıyla uygulanmaktadır (MEB, 2019). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve toplum hizmeti çalışmalarının öğrencilerde olumlu davranış gösterme, çevreye ve topluma karşı sorunlara duyarlı olma, var olan problemleri hissetme, çözme, işbirliği yapma becerilerini geliştirme çerçevesinde ortak hedefleri bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde toplum hizmeti çalışmaları, topluma hizmet uygulamaları (THU) adıyla nitelendirildiği görülmektedir. Alanyazında THU'da çevre eğitiminin çeşitli boyutlarına da yer veren çalışmalar bulunmaktadır. Gökçe (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA) ile yaptıkları çalışma hakkındaki görüşlerini de incelemiştir. THU'nun öğretmen adaylarında çevre ile ilgili bilinç ve tutumlarını arttırdığını raporlandırmıştır. Ayrıca öğretmen adayları gelecekte öğrencileri ile de TEMA çalışmalarına katılacaklarını ve çevre çalışmalarına mesleki yaşamlarında da devam edeceklerini belirtmişlerdir. Talas ve Karataş (2012) THU dersinde çevre bilincinin geliştirilmesini araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının gerçekleştirmiş olduğu çeşitli projeleri incelemiştir. THU dersi çerçevesinde yapılan çalışmalarda toplumun sorunlarına olası çözümler üretildiği görülmüştür. Ağaç dikimi, Rüzgar Perdesi Projesi, Geri Dönüşümde Bilinçlendirme, Pillerimizi Canlandıralım, Ağaçlandırma ve Park Çalışması, Erozyon Kontrolü ve Ağaçlandırma, Kitap Toplama Kampanyası ve Genç Beyinlerde Genç Kuşaklara Eğitim… (vd.) gibi projeler yapan öğretmen adaylarının çevre ile ilgili konularda bilinçlendikleri, sorumluluk duygusuyla hareket ettikleri ve çevre sorunlarının çözümünde aktif rol aldıkları bulunmuştur (Talas ve Karataş, 2012).

Noyan ve Kesten (2020) araştırmasında 2009-2019 tarihleri arasında THU konulu makaleleri incelemiştir. Araştırmada 2020 yılına ait THU konu çalışma bulunmadığını da raporlanmıştır. Araştırmada THU konulu çalışmaların örneklemlerinin; öğretmen adayları (f:42), üniversite öğrencileri (f:6), okul öncesi öğrencileri ve velileri (f:2), öğretim elemanları (f:6), öğretmenler (f:1), yöneticiler (temsilciler) (f:5) ve öğretim programından (f:1) oluştuğu belirtilmektedir. Alanyazında yapılan THU odaklı çalışmaların daha çok öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Ortaokul ya da lise öğrencilerinin örneklem olduğu ve THU çalışmalarının etkilerinin raporlandığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durumun muhtemel nedeni öğretmen yetiştirme programlarında THU dersinin olması olabilir. Ancak ortaokul ve lise düzeyinde de sosyal etkinlikler kapsamında THU çalışmaları yürütülebilmektedir. Yukarıda özetlenen çalışmaların sonucunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma bağlamında olumlu kazanımlar kazandıkları raporlandırılmıştır. Bu olumlu etkinin farklı gruplarda da gerçekleşeceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada sürdürülebilir odaklı tasarlanan bir toplum hizmeti uygulamasının ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları, sürdürülebilirlik ve ilişkili kavramlara dair bilgi düzeylerine etkisi ve öğrencilerin sürdürülebilirlik odaklı tasarlanan THU ilişkin değerlendirmeleri araştırılmıştır. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1) Sürdürülebilir odaklı tasarlanmış topluma hizmet uygulamasına katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları, sürdürülebilirlik ve ilişkili kavramlara dair bilgi düzeylerine etkisi nasıldır?

2) 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilirlik odaklı tasarlanan topluma hizmet uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay çalışması) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir eylemi oluşturan ayrıntıları incelemek ya da eyleme veya duruma belli bir zaman içerisinde olası açıklamalar getirmek amacıyla derinlemesine incelemeler barındıran nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Nitel veriler durum çalışması (örnek olay çalışması) deseniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2020) uygun örnekleme yönteminin zaman, bütçe ve izin gibi nedenlerle sorun yaşanmasını önlemeyi sağladığı için araştırmacılar tarafından seçilebileceğini belirtmiştir. Çalışma birinci araştırmacının öğretmen olarak çalıştığı kurumdaki öğrenciler ile yürütülmüştür. Örneklem grubunu, Düzce ilinde bulunan bir devlet okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 10 kız öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler sosyal etkinlikler kapsamında bilim, fen ve teknoloji kulübünü tercih etmiş gönüllülerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmamızda veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından alan yazından faydalanılarak hazırlanan açık uçlu on sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda bulunan soruların araştırmanın amaçlarına uygun olmasını yani geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular fen bilgisi ve çevre eğitimi konularında 3 uzmanın değerlendirmeleri sonrası revize edilerek hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Düzce'de bir ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilere sürdürülebilir odaklı tasarlanan THU üç hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında öğrenci grubu, okul derslerinin bitiminde haftalık dört ders saati olacak şekilde THU projesinde çalışmışlardır. Proje kapsamında okul koridoru tasarımı yapmışlardır. Öncelikle öğrencilerle koridor çalışması tasarlanırken sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili slaytlar ve belgesellerle bilgilendirme yapıldıktan sonra koridor tasarımında kullanılacak kavramların araştırılması ve tartışılması sağlanmıştır. Ardından öğrencilerin ortak kararıyla belirlenen kavramlara ilişkin poster tasarımına geçilmiştir. hazırlanan posterler belirlenen okul duvarlarına yapıştırılmıştır. Ayrıca okulun lise kısmında eğitim gören öğrencilere koridor çalışmasının sunumunu gerçekleştirmişlerdir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel görüşme verilerinin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılarak bazı kategoriler elde edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinden önce görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Bu yazılı metinler tekrar tekrar okunarak katılımcıların cevaplarındaki kategoriler belirlenmiş ve bu sayede veriler sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler araştırma sorularına göre analiz edilerek araştırma bulguları belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada topluma hizmet uyglaması öncesi ve sonrasında toplanan nitel verilerin karşılaştırılması ile elde edilen bulgular sunulacaktır. Topluma hizmet uygulaması öncesinde ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları, sürdürülebilirlik ve ilgili kavramlara yönelik bilgi düzeylerini belirlemeyi hedefleyen sorulara verdikleri cevapların uygulama sonrasında gelişeceği beklenmektedir. Bunun yanısıra uygulama, katılan öğrencilerin sürdürülebilirliğe ilişkin farkındalıklarını etkileyecektir. Öğrencilerin topluma himet uygulaması kapsamında yaptıkları koridor projelerini lise öğrencilerine sunmaları, onlarda sürdürülebilirliğe dair edindikleri bilgileri ve sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmak için yapılması mümkün olan davranışları yakın çevreleriyle paylaşma isteği oluşturabilir. Bu öğrencilerinin sürdürülebilirlik odaklı tasarlanan topluma hizmet uygulamasına ilişkin görüşlerinin ise olumlu olacağı, gelecekte benzer çalışmalara katılmak içinde istekli olacakları tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre sorunları, sürdürülebilirlik, Topluma hizmet uygulaması

Kaynakça

Ayvacı, H. K. ve Çoruhlu, T. Ş. (2009). Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 11-25.

Bozkurt, O. (Ed.). (2010). Çevre Eğitimi. Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları.

Çabuk, B., Pamuk, D. K., Ahi, B., Kalburan-Cevher, N., Göngör, H. (2019). Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik. Anı Yayıncılık.

Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. Marmara Coğrafya Dergisi, 0 (31), 300-316. https://doi.org/10.14781/mcd.09811

Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2), 176-194.

IEEP, (1975). International Environmental Education Program.

MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf

Noyan, M. & Kesten, A. (2020). Türkiye'de topluma hizmet uygulamaları konulu çalışmalar üzerine bir inceleme. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (50), 207-227.

Özey, R. (2017). Günümüz Dünya Sorunları. Aktif Yayıncılık.

Sayhan, H. & Çamurcu, H. (Ed.). (2013). Günümüz Dünya Sorunları. Lisans Yayıncılık.

Talas, M., & Karataş, A. (2012). Çevre bilincinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin önemi: Niğde üniversitesi sınıf öğretmenliği programı örneği. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 4(1), 107-124.

Teksöz, G. (2016). Geçmişten ders almak: sürdürülebilir kalkınma için eğitim. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 31 (2), 73-97.

UNESCO, (1977). Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, 1977.

UNESCO, (1987). International Congress on Environmental Education and Training, Moacow, 1987.

UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2007). The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005–2014): The first two years. Paris: UNESCO.

UNESCO, 2015. Policy Document for the Integration of a Sustainable Development Perspective into the Processes of the World Heritage Convention as adopted by the General Assembly of States Parties to the World Heritage Convention at its 20th session (UNESCO, 2015) Retrieved 14 04 2022 https://whc.unesco.org/en/sustainabledevelopment/

World Commission on Environment and Development (WCED)(1987). Our common future. Oxford: Oxford University Press. https://www.are.admin.ch/are/en/home/sustainabledevelopment/international-cooperation/2030agenda/un-_-milestones-in-sustainabledevelopment/1987--brundtland-report.html adresinden alınmıştır.

Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, V (1), 223-230.

Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları. Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(6), 807-823.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları.

Disiplinlerarası Bir Çevre Eğitimi: "Atıklardan Bilim ve Sanata" Projesi

Nail Şahin — Bartın Üniversitesi
Faruk Kahraman — Bartın Üniversitesi
Yasemin Ülger — MEB
Bekir Güler — Bartın Üniversitesi

MEB

Problem Durumu

Fen derslerinde çevre bilincinin oluşturulması ve doğaya yönelik davranışların şekillendirilmesine ilişkin teorik anlatımların yanı sıra çeşitli sergiler, projeler ve farklı kurumların çalışmaları ile öğrencilerin doğaya saygılı bir tüketici olmaları için çaba sarf edilmektedir. Öğrenmelerin uygulamalar ile desteklenerek davranış haline getirilmesi, özellikle küçük yaştaki öğrenciler için uzun vadeli olumlu sonuçlar alınabilecek bir yatırımdır. Çevre eğitiminin temelinde insana, çevre veya doğa sevgisini kazandırmak ve çevreye karşı olumlu tutumlarını geliştirmek bulunur. Öğrencilere doğayla iç içe olacak şekilde verilecek çevre eğitimiyle, yerinde uygulayarak öğrenmeleri ve öğrendiklerini kalıcı davranışlar haline getirmeleri daha kolay ve etkili bir öğrenme biçimi olacaktır (Şimşekli, 2004; Atasoy ve Ertürk, 2008; Görmez, 1997; Erten, 2004).

Öğrencilerin ulaşım, ailevi veya ekonomik durum gibi sebeplerden ötürü temel eğitim sürecinden mahrum kalmamaları amacıyla hizmet vermekte olan yatılı bölge okulları, öğrencilerin eğitim süreçlerinin maddi etmenlerden etkilenmemesi için oluşturulmuştur (Çangır, 2019). Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları bölgeler ise çoğunlukla il merkezleri dışında olduğundan, öğrencilerin hem okul hem aile hayatlarının birlikteliğini sağlamak amacıyla yatılı bölge okulları çoğunlukla il merkezleri dışında yer alır. Haliyle il merkezlerinde okul dışı ortamlarda yürütülen doğa eğitimi veya çevre eğitimi etkinlikleri yatılı bölge okullarındaki öğrencilere daha az sayıda ya da daha geç ulaşabilmektedir. Çevre eğitimi okulda başlar ve okullar, öğrencilerin çevre ile etkileşimde bulunarak deneyim kazanmalarına imkân sağlar (Yüzüak, Şahin ve Alkan, 2022). Bu doğrultuda araştırma kapsamında hazırlanan etkinlikler yoluyla öğrencilere doğadaki bilim ve sanatı gösterme, atık ürün olarak gördüğümüz maddeleri nasıl tekrar kullanabileceklerinin örneklerini sunma ve öğrencilerin bilinçli atık yönetimi yapabilmelerini sağlama amaçlanmıştır. Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin sürdürülebilir geri dönüşüm davranışlarını uygulayabilecekleri bir ortamda yaşamalarına rağmen bu etkinliklere merkez okullardaki akranları kadar fırsat bulamamaları göz önünde bulundurularak araştırmanın hedef kitlesi bu okullardaki öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ana amacı, yatılı bölge ortaokulu öğrencilerini bilim ve sanat uygulamaları ile zenginleştirilmiş çevre etkinlikleriyle buluşturmaktır. Bununla birlikte bu etkinliklerin öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini de ortaya koymak amaçlanmıştır. Proje uygulamaları ile öğrencilerin yalnızca bu uygulamalarda yer almaları değil, aynı zamanda bu etkinlikler sırasında meydana gelecek olan informal öğrenmeler yoluyla çevreye yönelik olumlu tutumlar tarafından desteklenen ve sürekliliği sağlanan olumlu davranış değişiklikleri de kazanmaları hedeflenmiştir. Disiplinlerarası bir yaklaşımla araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinliklerin öğrencilere bilimi, sanatı ve çevre farkındalığını aşılaması hedeflenmiştir.

Yöntem

Tek gruplu deneysel çalışma olarak yürütülen araştırmaya ilişkin uygulama aşamaları ve veri toplama süreçleri aşağıda belirtilmiştir. Tek gruplu ön test-son test deseninde deneysel işlemin etkisi uygulama yapılan tek bir grubun üzerinde incelenir. Uygulanacak olan ölçme araçları bu gruba ön ve son test olarak uygulanır. Uygulamalar aynı grupla yürütülürken, veriler de yalnızca bu gruptan toplanır (Büyüköztürk vd., 2018).

Öğrencilerin etkinliklere ilişkin deneyimlerinin çevreye yönelik tutumlarına etkisini incelemek araştırmanın önemli amaçlarından birisidir. Bu amaca ulaşabilmek için öğrencilere ön ve son test olarak Artun ve Özsevgeç (2015) tarafından geliştirilen "Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmakta olup birinci bölüm üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümünde ise beşli likert tipinde 27 madde bulunmaktadır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilerek ve içerik analizi uygulanarak bulgular ortaya çıkarılmıştır.

Ölçeğe ek olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin çevreye ilişkin tutumlarını ikincil bir veri ile incelemek hedeflenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki alan uzmanının görüşü doğrultusunda düzenlenmiştir. Sorulardan elde edilecek olan verilere içerik analizi uygulanarak her bir soruya ilişkin öğrencilerden alınan cevapların nasıl bir tablo ortaya çıkaracağı incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama sonrasında uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından ayrı

ayrı elde edilen veriler bir araya getirilerek birlikte değerlendirilmiştir. Bu sayede öğrencilerde çevreye yönelik tutum ve davranış bakımından ne gibi değişimlerin oluştuğu detaylı olarak incelenmiştir.Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın asıl uygulama aşamasında ön-sontest olarak uygulanan Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği' nde bulunan üç açık uçlu sorunun bulgularına göre; uygulama sonrasında öğrenciler çevreyi tanımlarken daha zengin kavramlar kullanmışlardır. Aynı şekilde öğrenciler uygulama sonrasında atıkları, çöpleri, yaşadıkları yeri çevre tanımlarında kullanırken; canlı ve cansız varlıklarla çevre tanımı yapan öğrencilerin de sayısı artış göstermiştir.

Spss ön-sontest bulgularına bakıldığında ise öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının azaldığı görülmekle birlikte bu puan azalışının nedeni olarak öğrencilerin çevreye, çevre sorunlarına ve bu sorunların kaynaklarına yönelik farkındalıklarının artmasının sebep olduğu düşünülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ortaya çıkan bulgulardan hareketle öğrencilerin çevreyi tanımlarken en çok doğa kavramını kullandıkları, çevre sorunu olarak ifade ettikleri sorunların çoğunlukla insan kaynaklı ortaya çıkan çevre sorunları olduğu, sorunların çözümü noktasında gelecekte yapılabilecek tasarladıkları/geliştirdikleri icatlar olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin geri dönüşümü en çok atıkların tekrar kullanılmasının sağlanması ve atıkların uygun kutulara atılması olarak tanımladıkları; geri dönüşümün ise atıkların tekrar kullanılması, doğayı temiz tutmak, çevre sorunlarını ve israfı engellemek amacıyla yapılması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı Kapsamında 1919B011901516 başvuru numarası ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, disiplinlerarası fen öğretimi, çevreye yönelik tutum

Kaynakça

Artun, H. Özsevgeç, T. (2015), Ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 29-50.

Atasoy, E. Ertürk, H. (2008), İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10), 105-122

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Çangır, E. (2019). *Yatılı bölge ortaokullarının sorunları ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/100920

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan 1 Dergisi*, 65/66.

Görmez, K. (1997). *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Gazi Kitabevi

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* XVII(1), 83-92

Yüzüak, A. V., Şahin, N. & Alkan, R. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sıfır atık projesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin Kuruluşunun 40. Yıl Dönümü Şubat Özel Sayısı,* 214-239.

Biyoloji Öğretmenlerinin Çevrenin Sürdürülebilir Yönetimine İlişkin Görüşleri

Esra Çakırlar-Altuntaş Hacettepe Üniversitesi

Levent Turan Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Çevre sorunları, günümüzde tüm insanlığı tehdit eden küresel bir sorun haline dönüşmüştür. 1970'lerden itibaren endişe verici boyutlara ulaşan çevre sorunları, gelecek kuşaklar için tehdit oluşturmaya başlamış ve sürdürülebilirlik kavramını gündeme getirmiştir (Menteşe, 2017; DTP,2018). Sürdürülebilirlik, genellikle kalkınma ve çevre bağlamında ele alınmakta ve ekonomik sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik ile çevresel sürdürülebilirlik olmak üzere üç boyutunda değerlendirilmektedir (Karakurt Tosun, 2009). Çevresel sürdürülebilirlik için çevre yanlısı bireysel davranışlar kritik bir önem arz etmektedir. Çevre yanlısı bireysel davranış değişikliği oluşturmanın başlıca yolu çevre eğitimleridir. Temel eğitim müfredatında 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren "Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği" dersinin yer alacağı kararlaştırılmıştır (MEB, 2022). Ancak ortaöğretim düzeyi için çevre ve çevre sorunları ile ilgili konular, biyoloji dersi kazanımları ile sınırlı kalmaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilere çevreye yönelik gerekli biliş, duyuş ve davranış kazandıracak biyoloji öğretmenlerinin çevrenin sürdürülebilir yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sürdürülebilir çevrenin oluşturulması ve devamlılığının sağlanabilmesi için öğretmen görüşlerinin ve eğitime ilişkin önerilerinin ortaya konması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları, araştırmacının gerçek yaşamdan, belirli bir zaman aralığından durum veya durumlar hakkında çeşitli veri toplama araçları (görüşme, gözlem, doküman) ile bilgi topladığı ve/veya durum temalarının ortaya çıkarıldığı bir yaklaşımdır (Gerrring, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013; Creswell, 2021). Çalışma grubu, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen biyoloji öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri 2021/2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu kişisel bilgilere (cinsiyet, mesleki deneyim), biyoloji öğretmenlerinin bireysel davranışlarına ve eğitsel önerilerine yönelik sorular içermektedir. Elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Varoluşundan itibaren çevre ile etkileşim içinde bulunan insanın çevreye yönelik bilinçsiz yaklaşımı çeşitli çevresel sorunları gündeme getirmiştir. Gerek söz konusu çevre sorunlarının çözümü gerekse çevrenin ve doğal kaynakların gelecek nesillere aktarılabilmesi ancak bilinçli insan davranışı ile sağlanabilir. Ortaöğretimde çevreye ve çevre korumaya ilişkin kazanımları içeren biyoloji dersini veren ve çevreye dair görüşleri ve davranışları ile topluma rehber olan biyoloji öğretmenlerinin çevrenin sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri, çevre korumaya yönelik bireysel motivasyonları ve çevrenin sürdürülebilirliği için eğitimsel önerileri temalar altında sunulacaktır. Elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazın ışığında tartışılacak ve sürdürülebilir çevrenin oluşturulabilmesi ve devamlılığının sağlanabilmesi için biyoloji öğretmen eğitimi ile ortaöğretim biyoloji müfredatına dair önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretmeni, çevre eğitimi, sürdürülebilirlik

Kaynakça

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3.baskıdan çeviri)(6.baskı)*, (S.B. Demir & M. Bütün, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

DPT, (2018). *Onbirinci Kalkınma Planı (2019-2023).* Ankara. Erişim Tarihi: 07/04/2022 https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/Cevre_ve_DogalKaynaklarinSurdurulebilirYonetimiCalismaGrubuRaporu.pdf

Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices.* New York: Cambridge University Press.

Karakurt Tosun, E. (2009). Sürdürülebilirlik olgusu ve kentsel yapıya etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5 (2).

MEB, (2022). Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Çevre ve iklim değişikliği dersi öğretim programı. file:///C:/Users/user/Downloads/202244102710628-2022-10-cevre-egitimi-iklim-degisikligi-ogretim-programi-web.pdf Erişim tarihi: 07/04/2022

Menteşe, S. (2017). Çevresel sürdürülebilirlik açısından toprak, su ve hava kirliliği: Teorik bir inceleme. *Journal of International Social Research, 10*(53), 381-389.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı*). Ankara: SeçkinYayıncılık.

İlkokul Öğrencilerinin Mevcut Çevre Ve Hayali Sürdürülebilir Çevre Algılarının Çizimler Aracılığıyla Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması

Açelya Tetik
İstanbul Aydın Üniversitesi

Şirin Yılmaz
İstanbul Aydın Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Son 50 yıldır yaşanabilir alanların kısıtlığı, çevre kirliliği, küresel ısınma gibi sebeplerden dolayı artık farklı bir bakış açısına sahip olmamız gerektiği açıktır. Çevresel sorunların artışı beraberinde birçok farklı şehir problemlerine, işsizliğe, fakirliğe ve uluslararası alanda dengelerin bozulmasına da sebebiyet vermektedir. Bu olumsuzluğu gidermenin yollarından birisi de çevrenin sürdürülebilir olmasıdır (Yıldırım, 2017:3). Yenilenemeyen kaynakların yanlış ve aşırı kullanımı çevre sorunlarını da beraberinde getireceğinden, çevre sorunlarının yol açtığı zorluklarla baş edebilmenin yolu da insanların çevre için yararlı bilgiler edinmesi, tutum ve davranışlarının olumlu yönde değişmesidir. Çevresel problemlere en kökten çözüm ise, eğitimle insanların bilinçlenmesini sağlamaktır (Tekiroğlu ve Hayır-Kanat, 2021:632). Çevre konusunda eğitim vermek insanların yaşam biçimlerinin değişmesine sebebiyet verecek ve Dünya'mız için çevre sorununun bir tehdit olarak görülme durumu azalacaktır. Bu yüzden her yaş grubunun bu eğitimlerden faydalanması gerekmektedir (Pınar ve Yakışan, 2017:98). Çevre eğitimindeki araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin çevre ile ilgili bilgileri ne düzeydir sorusu ön plana çıkmaktadır. Bunlarla birlikte çevre sorunlarına bakış açıları, çevreye karşı tutum ve davranışları ile birlikte zihinlerindeki çevre modelleri bize rehber olabilmektedir. Çevre eğitimi planlanması bu ihtiyaca yönelik olmalıdır (Shepardson,vd.2006:332).Verilen çevre eğitimlerinin de sürdürülebilirlik ile verilmesi kaçınılmazdır. Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerine sürdürülebilir bir çevre eğitimi verilmesi planlamaktadır. Eğitimin ise öğrencilerin çevre algıları üzerinde nasıl bir durum yarattığını anlamak için öğrencilerin çevre ile ilgili çizimleri hem mevcut hem de hayali çevre algısı olacak şekilde iki durumda alınacaktır.Eğitim öğrencilerin konu hakkında farkındalık kazanmasına ve bilgi edinmesine imkan sağlayacaktır. Dünya'mızda yaşamın devamı için Kızıldereli bir atasözü olan, *"Biz dünyayı atalarımızdan miras almadık, tersine çocuklarımızdan ödünç aldık"* sözü sürdürülebilirliğin esin kaynağı olabilmiştir (Özdemir, 2017:9). Bu yüzden örgün derslerin de sürdürülebilirlik yaklaşımı ile beraber verilmesi elzemdir. Geleceğimiz için çevre ile ilgili bazı eğitim stratejilerini öğrencilere küçük yaşta kazandırmak amaçlanmalıdır. .Bu araştırma küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken sürdürülebilir çevre eğitiminin önemi açısından değerlidir. Fen bilgisi ve hayat bilgisi öğretim dersi programında açık bir şekilde "sürdürülebilir çevre" ifadesinden bahsedilmemesi, çocuklarının algılarının özellikle bu yöne çekilmemesi, gelecekte karar mekanizmalarında rol oynayacak çocukların sürdürülebilir çevre konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olması problem olarak görülmüştür. Probleme cevap aranırken öğrencilerin çizimlerini anlattığı yazılar da dikkate alınarak durumun açıklanması desteklenecektir.

Araştırma amacı doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranacaktır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin var olan çevre algıları ile ilgili resim çizimleri ile sürdürülebilir çevre eğitimi aldıktan sonraki çevre resmi çizimleri nasıldır?
2. Sürdürülebilir çevre eğitimi, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin çevre ile ilgili gelecek düşüncelerini nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Bu araştırmada problem sorusuna cevaplar alabilmek için nitel araştırma deseni kullanılacaktır. Nitel araştırmalar insanları gözlemlemek ve yaptıklarını kaydetmek, kişilerle derinlemesine görüşmeler yaparak fikirlerini, görüşlerini ve tecrübelerini belgeler ve diğer iletişim araçları ile ortaya çıkarmak amacıyla yapılır (Fraenkel et.al.,2011:425). Nitel araştırmaların amacı bireylerin kendi toplumsal dünyalarını nasıl algıladığını anlamak ve algılarını yorumlamaya çalışmaktır (Kurt, 2013:9). Bu bilimsel araştırmada problem amacı itibariyle nitel araştırma modellerinden ise durum araştırması (örnek olay) çalışması uygulanacaktır. Durum çalışması bir ya da birden fazla durumun, olayın, ortamın, grubun, programın veya birbirleriyle ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği nitel yöntemlerdir. Durum çalışması bir olayın ayrıntılarını görmek, olayla ilgili muhtemel açıklamalar geliştirmek ve olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd.,2020:268). Bu araştırmada öncelikle mevcut çevre algılarını açığa çıkartacak çizimler daha sonra ise

sürdürülebilir çevre eğitiminden sonra hayali sürdürülebilir çevre algılarını çıkartacak çizimler incelenecektir.Bu bilimsel araştırmada öğrenci çizimlerinin bir duruma göre mevcut ve olası incelemesi yapılacağından durum çalışması uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda öğrencilerin gelecekte kurguladıkları sürdürülebilir çevre ile ilgili resimleri betimlenmeye çalışılacaktır. Araştırma sonuçlarından hareketle sürdürülebilir çevre eğitimi çalışmasıyla öğrenci çizimlerinde ne gibi değişimlerin olup olmadığı hakkında tespitler yapılacaktır. Sürdürülebilir çevre eğitimi aldıktan sonra öğrencilerin çizimlerinde gelecekte düşledikleri çevre ortamını göreceğiz.Hayal edebildikleri, aldıkları eğitimlerle şekillenecek ve temellenecektir. Çizimlerin yansıttığı düşünceleler öğrenci tarafından da betimleneceği için küçük yaştaki bir bireyin gelecekteki yaşam hayali ne yönde bize ipucu verebilecektir.Örneğin; daha yeşil bir çevre, yenilenebilir enerji kaynakları, daha az tüketim, temiz su, geri dönüşüm, meyve sebze üretimi vb. detaylar öğrenci çizimlerinde gözümüze çarpabilir.Araştırma sonunda verilen eğitimler neticesinde eğitim kapsamında yer alan konuların öğrenci çizimlerine yansıması beklenmektedir. Doküman analizi tekniği ile yapılacak değerendirmeler öğrenci çizimlerinin ayrıntılarına odaklanmamıza imkan sağlayacaktır.Öğrencilerin sürdürülebilir bir çevreden ifade etmek istedikleri doğayı korumak adına neler hayal ettikleri ön plana çıkacaktır

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Sürdürülebilir Çevre Eğitimi, Sürdürülebilirlik, İlkokul Öğrencilerinin Çizimleri

Kaynakça

Büyüköztürk, ş., kılıç-çakmak, e., akgün, ö. E., karadeniz, ş. Ve demirel, f. (2020). **Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri**, ankara, pegem akademi yayınevi, 8. Baskı.

Fraenkel, j. R., wallen, n. E., ve hyun, h. H. (2012). **How to design and evaluate research in education,**newyork, mcgraw-hill, 8.baskı.

Kurt, a. A. (2013). **Bilimsel araştırma yöntemleri,** eskişehir, web ofset,1.baskı.

Özdemir, o. (2017). **Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi**, ankara, pegem, 2.baskı.

Pınar, e. Ve yakışan, m. (2018). "ilkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi", **trakya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi,** cilt 8, sayı 1, ss.97-113.

Sherpardson, dp., w, b., priddy, m., ve harbour, j. (2006). "öğrencilerin zihinsel çevre modelleri", **journal of research in science teaching: the national association for research in science teaching resmi gazetesi,** cilt 44, sayı 2, ss.327-348.

Tekiroğlu, a. Ve hayır-kanat, m. (2021). "çevre etiği farkındalığı ve sürdürülebilir çevre tutumu arasındaki ilişki", **ulakbilge sosyal bilimler dergisi,** sayı 59, ss.630-645.

Yıldırım, z. (2017). "sürdürülebilir çevre üzerine", **ayrıntı dergisi,** sayı 4, cilt 46.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Bilinçlerinin ve İklim Değişikliği Farkındalıklarının İncelenmesi

Elif Öztürk

Giresun Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Sanayileşme, endüstrileşme ve teknoloji ile birlikte değişen üretim ve tüketim alışkanlıkları, çevresel faktörleri olumsuz etkilemiştir. Artan sanayileşme kirlilik türlerinde artışa neden olurken birçok olumsuz durumu da beraberinde getirmiştir. Bu olumsuzluklar, iklim değişikliği gerçeğini hayatımıza peyda etmiştir. İklim değişikliğinden en çok etkilenen grup çocuklardır. İklim değişikliği sonuçları sebebiyle tarih boyunca insanlığın en çok sıkıntı yaşadığı problemlerden biri olmuştur (Hosking ve ark., 2011). Tarih boyunca insanlık sürekli bir biçimde iklim krizleriyle baş etmek durumunda kalmıştır (Waterston, 2006). Hatta öyledir ki iklim değişikliği insanların birbirleriyle istendik ve istenmedik etkileşimler kurmasına neden olmuş, bunun sonucunda insanlar birbirleriyle çocukların öldüğü savaşlar bile yapmışlardır (Akresh, 2016). Bu problemlerden en çok etkilenenler hiç şüphesiz çocuklardır; çünkü çocuklar zihinsel ve fiziksel gelişim anlamında henüz yeterli düzeye gelemedikleri için iklim değişikliklerinin olağanüstü sonuçlarına yeterli düzeyde hazır olmamaktadırlar. Bu yüzden de çocuklar iklim değişikliğinin yükünü sırtında taşımak zorunda kalırlar (Shea, 2007; Urbano ve ark., 2010). İklim değişikliğinin birçok canlı üzerinde etkisinin bulunduğu bilinmekle beraber, bu değişikliklerden en çok etkilenen kesimlerden biri de çocuklardır (Kondolot ve ark., 2012). Henüz kendilerine yetecek düzeyde gelişim sağlayamadıkları ve başkalarına bağımlı oldukları için çocuklar iklim değişikliğinin getirmiş olduğu sonuçlara daha duyarlı olmaktadırlar (Kousky, 2016; Currie & Deschenes, 2016).

Ülkemiz, çevre sorunlarının dünya gündeminde ortaya çıktığı yıllardan bu yana destekleyici bir duruş sergilemiş ve çözüm arayışlarına uluslararası alanda katılmıştır. 1972 yılında yapılan Stokholm Konferansından, 2021 yılında imzalanan Paris Anlaşmasına kadar uluslararası platformlarda girişimci ve destekleyici bir vizyonla katılım göstermiş; Viyana, Montreal, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Sözleşmesi ve Kyoto Protokolü gibi anlaşmalara taraf olmuştur. Türkiye'de yaklaşık 30 yıldır çevre eğitimine büyük önem verilmektedir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar çevre ile ilgili birçok boyut ulusal eğitim programlarında yer almış ve uygulanmıştır. Bu noktada, halihazırda günümüzde çevre eğitimi ve çevre bilincinin geliştirilmesi bu kadar önem arz ederken, çocuklarımıza yönelik uygulama çalışmalarının hızlandırılması daha da önem kazanmıştır.

Çocukların gelişimlerini tamamlayamamalarına bağlı, iklim değişikliklerinin kaynakları oluşabilecek durumlara hazır bulunmamaktadırlar. Bu yüzden de çocuklar iklim değişikliğini derinden yaşamaktadırlar. Toplum için en büyük görevlerden biri, herkes için sağlıklı, adil ve sürdürülebilir bir gelecek sağlamak için gerekli olan tutum, değer, bilgi ve becerileri çocuklara kazandırmaktır (Davis,1998). Okul öncesi eğitim, çocuklarda çevreyle ilgili tutum ve davranış geliştirmeleri açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Araştırmalar çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumun okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını, okul öncesi dönemde kazandırılan çevre bilincinin ileriki yıllarda da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede önemli yeri olduğunu ifade etmektedir (Smith, 2001). Çocukların çevre bilinçleri desteklenerek iklim değişikliği konusunda aydınlatılmaları büyük önem teşkil etmektedir. Bu sebeple, mevcut durumda çocukların çevre bilinci ve iklim değişikliği hakkındaki durumlarının incelenmesi öncelikli olarak önemli görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen veriler ile daha sonraki araştırmalarda, özellikle uygulamalı çalışamalara yön verilmesi önerilmektedir.

Yöntem

Çalışma nitel yöntemlerin benimsendiği, betimsel bir desende planlanmıştır. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Bu amaçla bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiş olup katılımcılar; Giresun ili merkez ilçede bir anaokulunda öğrenim gören 44 okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler çocuklardan yapılandırılmış görüşme ve gözlem olmak üzere nitel yollarla elde edilecektir. Elde edilen veriler kodlama yoluyla analiz edilecektir. Veri analizinde Miles-Huberman modeli benimsenmiştir.

Nitel veri analizine başlamak için öncelikle nitel veriler tıpkı nicel verilerde olduğu gibi saflaştırılmalıdır. Nicel verilerden farklı olarak nitel verilerin saflaştırılması araştırmacı için daha uzun ve sabır isteyen bir süreçtir. Araştırmacı nitel veri setini üzerinde daha kolay çalışabileceği bir forma dönüştürmelidir (Heritage, 1984). Araştırmada veriler çocuklardan yapılandırılmış görüşme olmak üzere nitel yolla elde edilecektir. Elde edilen veriler kodlama yoluyla analiz edilecektir. Veri analizinde Miles-Huberman modeli benimsenmiştir. Bu modelde, sosyal olgular arasında, temellendirilebilir ve

durağan sosyal olguları birleştirebilen bir düzene ve ardışıklığa sahip ilişkiler kurulabilir. Bu ilişkiler bütünü 'aşkın gerçekçilik' olarak adlandırılmaktadır. Bu modele göre yapılan analiz: verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir (Macdonald ve Tipton, 1996; Woffitt, 1996; Cresswell, 2003; Baltacı, 2017a). Elde edilen veriler açısından güvenirliğin sağlanması için veriler iki ayrı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda ve mekanlarda kodlanacak ve incelenecektir. Çünkü analizin tek bir kişinin kodlamasıyla değil fakat aynı zamanda farklı kodlayıcılar tarafından yürütülmesi güvenirliğin sağlanması açısından önemlidir (Patton, 2002). Verilerin toplanması sürecinde çocuklarla yapılacak yapılandırılmış görüşmeler için "Veli Onam Formu" hazırlanmıştır. Çalışmaya izin alınan bireyler dahil edilebilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çevre bilincinin bileşenleri çevre yönelik bilgi, tutum ve çevre dostu davranışları kapsamaktadır. Şüphesiz bugünün çocukları geleceğimizi inşa edecektir. Günümüz eğitim programlarında erken çocukluk döneminden yükseköğretime kadar çevre eğitimine büyük bir vurgu olduğu görülmektedir. Özellikle erken yaşlardan itibaren kazandırılacak çevre bilinci, çevre ve doğa ile ilgili tüm problemlerin çözünümde öncül nitelikte olacaktır. Çevre bilincinin bilgi, tutum ve davranış içeren alt boyutları, çocukların gelişim dönem ve özellikleri göz önüne alınarak temalandırılmış çevre konuları çerçevesinde irdelenecektir. Çevre eğitimine bu kadar odaklanıldığı bu kritik dönemde çalışma grubunda yer alan çocukların çevre bilinçlerinin orta düzeyde olduğu; ülkemizde iklim değişikliği konusunda bu yaş grubunda pek bilgi sahibi olmadığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitimi, çevre eğitimi, çevre bilgisi, iklim değişikliği

Kaynakça

Akachi, Y., Goodman, D., & Parker, D. (2009). Global Climate Change and Child Health: A review of pathways, impacts and measures to improve the evidence base. Innocenti Discussion Paper No. IDP 2009-03. Florence: UNICEF.

Arts, K. (2019). Children's Rights and Climate Change. In Children's Rights and Sustainable Development: Interpreting the UNCRC for Future Generations / Edited by Claire Fenton-Glynn (Series: Treaty Implementation for Sustainable Development) (pp. 216–235). 10.1017/9781108140348.010

Baltacı, A. (2017b). Relations between Prejudice, Cultural Intelligence and Level of Entrepreneurship: A Study of School Principals. International Electronic Journal of Elementary Education, 9(3).

Burke, S. E., Sanson, A. V., & Hoorn, V. J. (2018). The Psychological Effects of Climate Change on Children. *Current Psychiatry Reports, 20*(5), 1-8. 10.1007/s11920-018-0896-9

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches.* SAGE Publications.

Currie, J., & Deschênes, O. (2016). Children and Climate Change: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 3-9.

Currie, J., & Deschênes, O. (2016). Children and Climate Change: Introducing the Issue. The Future of Children, 26(1), 3–9. http://www.jstor.org/stable/43755227

Helldén, D., Andersson, C., Nilsson, M., Ebi, K. L., Friberg, P., & Alfvén, T. (2021). Climate Change and Child Health: a Scoping Review and an Expanded Conceptual Framework. *The Lancet Planetary Health*, 5(3), e164-e175.

Heritage, J. (1984). Garfirikel and Ethnomethodology. Cambiridge: Polity Press.

Hosking, J., Jones, R., Percival, T., Turner, N., & Ameratunga, S. (2011). Climate change: The implications for child health in Australasia. *Journal of Paediatrics and Child Health,* 47(8), 493-496. https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01699.x.

Hutton, C. (2021). Putting Children at the Heart of Climate Policy. Retrieved September 3, 2021 from https://www.southampton.ac.uk/news/2021/10/putting-children-at-heart-of-climate-policy.page.

Kousky, C. (2016). Impacts of Natural Disasters on Children. *The Future of Children,* 73-92. ISSN-1054-8289.

United Nations International Children's Emergency Fund, (2021, August). The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing The Children's Climate Risk Index. [Press release]. https://data.unicef.org/resources/childrens-climate-risk-index-report/.

United Nations International Children's Emergency Fund. (2015). The Challenges of Climate Change: Children on the Front Line. [Press release]. https://www.unicef-irc.org/publications/716-the-challenges-of-climate-change-children-on-the-front-line.html.

Urbano, M., Maclellan, N., Ruff, T., & Blashki, G. (2010). Climate Change and Children in the Pacific Islands. *Nossal Institute for Global Health*, University of Melbourne.

Watts, N., Amann, M., Ayeb-Karlsson, S., Belesova, K., Bouley, T., Boykoff, M., … Costello, A. (2018). The Lancet Countdown on health and climate change: From 25 years of inaction to a global transformation for public health. The Lancet, 391(10120), 581–630. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32464-9

Wooffitt, R. (1996). "Analysing Accounts", N.Gilbert (ed.), Researching Social Life. London: Sage içinde 287-305.

Xu, Z., Sheffield, P. E., Hu, W., Su, H., Yu, W., Qi, X., & Tong, S. (2012). Climate Change and Children's Health—A Call for Research on What Works to Protect Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *9*(9), 3298-3316. https://doi.org/10.3390/ijerph9093298.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi. *Eğitim Ve Bilim, 23*(112). http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5326/1485 adresinden erişildi.

Yoleri, S. (2012). Çocuk Ve Çevre: Okul Öncesi Çocuklar Arasında Çevre Bilinci Oluşturma. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi , (34) , 100-111 . Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Deubefd/İssue/25115/265162

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Etkinliklerin Eko-matematik Perspektifinden İncelenmesi

Deniz Özen Ünal — Aydın Adnan Menderes Ü.

Emrah Hiğde — Aydın Adnan Menderes Ü.

Hediye Can — Aydın Adnan Menderes Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Gelecek nesillerin nitelikli yetiştirilmesi sürecinde aktif vatandaşlık, ekolojik ve sosyal problemler üzerinde durulması gereken önemli konular arasında görülmektedir (Kirlik, 1995). Dünyada matematik eğitimi ve matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler incelendiğinde bireylerin bu konularda bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının gelişmesi için çağdaş öğretim ortamları sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Ernest, 2009). Matematik eğitimi, karmaşık gerçek yaşam problemleri ile ilişkili şekilde ele alındığında, iklim değişikliği, enerji krizi, çevre tahribatı ve biyo-çeşitlilik kaybı gibi birçok önemli toplumsal sonuçları olan ekolojik sorunlara çözüm arayacak şekilde gerçekleştirilebilir (Hristovski, Davids & Araújo, 2006). Ekoloji temalı etkinliklerin matematik derslerine taşınması, öğrencilerin bilgi düzeylerini geliştirirken, belirsizlikle başa çıkma ve farklı bakış açılarını dikkate alma becerilerini geliştirmede de rol oynadığından, bu problemler bağlamında gerçekleştirilecek matematik eğitimi ile sürdürülebilir bir dünya için bilinç kazanma ve aktif vatandaşlık konularında öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir (Jacobs, Lamb & Philipp, 2010). Bu bağlamda hazırlanacak matematik eğitimi etkinliklerinin eleştirel matematik eğitimi ve gerçekçi matematik eğitimi felsefesine uygun ve bireylerin modelleme yeterliklerini geliştirmede katkı sağlayacak nitelikte olması beklenmektedir (Chesky & Milgram, 2021). Matematik sınıflarında eko-matematik temalı öğrenme ortamı sağlamak için en önemli görev matematik öğretmenlerine düşmektedir (König, Blömeke, Klein, Suhl, Busse & Kaiser, 2014). Bu yüzden geleceğin matematik öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitimi oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada da ilköğretim matematik öğretmen adaylarının hazırladıkları ekoloji temalı matematik etkinlikleri eko-matematik perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel olarak desenlenmiş olup, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı son sınıfına devam etmekte olan 30 lisans öğrencisi katılmıştır. Öğretmen adaylarının ekoloji bağlamında hazırladıkları matematik etkinlikleri bir matematik eğitimi ve iki fen eğitimi alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde içerik analizi uygulanmıştır. Öğretmen adayları tarafından hazırlanan etkinlikler ilk olarak, temalarına göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra etkinliklerin sınıf düzeyine, konu alanı ve kazanımlara göre dağılımları incelenmiştir. Son olarak etkinliklerin eko-matematik bakış açısına uygunluğu incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının birçoğunun eko-matematik temasına yönelik etkinlik tasarlayabildiği görülmüştür.

Ancak bu etkinliklerin birçoğunun üst düzey düşünmeye veya kullanılan prosedürlerin altında yatan matematiksel fikri anlamaya yönelik olmadığı belirlenmiştir.

Eco-matematik etkinliklerinde beklenen ekolojik vatandaşlık vurgusuna yeterince yer verilmediği bunun yerine hazırlanan etkinliklerde daha çok içerik olarak matematik etkinliklerine ekolojik konular bağlamında değinilmeye çalışılmıştır.

Bu nedenle iklim değişikliği, küresel ısınma, çevresel sürdürülebilirlik ve biyo-çeşitlilik gibi çevre konularına eko-matematik yaklaşımının doğasına uygun olarak matematik ders kitaplarında daha fazla yer verilmesinin, gelecek nesilleri yetiştirmede hem matematik hem de sürdürülebilir toplum, eğitim, aktif vatandaşlık ve temiz çevre açısından önemli başlangıç noktalarından biri olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eko-matematik, ekoloji temelli etkinlikler, matematik etkinlikleri,

Kaynakça

Chesky, N., & Milgram, J. (2021). *Eco-Mathematics Education: K-8 Lesson Plans for Ecological and Social Change*. Brill.

Ernest, P. (2009). Mathematics education ideologies and globalization. *Critical issues in mathematics education*, 67-110.

Hristovski, R., Davids, K., & Araújo, D. (2006). Affordance-controlled bifurcations of action patterns in martial arts. Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 10, 409-444.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. Journal for Research in Mathematics Education, 169-202.

Kirlik, A. (1995). Requirements for psychological models to support design: Toward ecological task analysis. In J. Flach, P. Hancock, J. Caird, & K. J. Vicente (Eds.), Global perspectives on the ecology of humanmachine systems (pp. 68-120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A., & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. Teaching and Teacher Education, 38, 76-88.

Çevre Sorunlarına ve Çevre Eğitimine Güncel Bir Bakış: Paris Anlaşması-Yeşil Mutabakat

Sinan Erten
Hacettepe Üniversitesi

Pelin Köseoğlu
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde dünya gündemini meşgul eden konulardan biri, küçümsenmeyecek kadar çok miktarda mal ve can kaybına neden olan sel, yangın, kuraklık, şiddetli rüzgâr ve kasırgalar gibi doğal afetlerdir. Tüm insanlık için sürpriz olmayan bu gelişmelerin nedeni sanayileşme, insanların bilinçsizce doğal kaynakları yağmalamalarıdır. Endüstri, sanayi ve teknolojideki gelişmeler insanlığın refah düzeyini arttırdıkça, tüm dünyayı etkileyen ve çözüm bekleyen çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Canlı ve cansız varlıkların birbirleriyle denge halinde etkileşimde bulundukları ortam çevre olarak tanımlanmaktadır. Çevre sorunları ise canlı ve cansız unsurlar arasındaki denge durumunu bozan her şeydir. Yine günümüzde en önemli çevre sorunlarından biri iklim değişikliğidir. İklim krizinin sebepleri, tropik yağmur ormanlarının yok olması, bilinçsizce fosil yakıtların kullanılması olarak sıralanabilir. Bunun sonucunda, ozon tabakasının delinmesi ve küresel ısınma görülmektedir (Erten, 2004).

Paris Anlaşması çevre sorunlarına çözüm getirebilmek için 195 ülke tarafından kabul edilen, ulusal ve küresel olarak ekonomiyi, toplumu ve çevreyi değiştirecek adımları öneri olarak sunan tarihi bir anlaşmadır. Bu anlaşmanın tarihi olarak nitelendirilmesinin nedeni, ülkelerin gelişmişlik düzeyi fark etmeksizin her bir ülkeye değişik ölçülerde sorumluluk ve maliyet getiren bir anlaşma olmasıdır. Tüm bunlara rağmen bahsi geçen 195 ülkenin Birleşmiş Milletler önderliğinde bir uzlaşmaya varmıştır (Karakaya, 2016). Paris Anlaşması'ndan önce de çevre sorunlarının gündeme geldiği birçok toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılardan en önemlilerinden biri Kyoto Protokolü'dür. Bu protokolü Paris Anlaşması'ndan ayıran en temel özellik karbondioksit ve metan gibi sera gazlarının salınımının azaltılması ile ilgili alınan yükümlülüğün sadece gelişmiş ülkeleri kapsamasıdır. Ancak, Amerika Birleşik Devletleri ve Çin gibi gerek ekonomi, gerekse sanayi açısından önemli bir güç olan, dolayısıyla hava kirliliğinde önemli rol oynayan ülkeler bu protokolü imzalamamıştır (Karaismailoğlu, 2018). Paris Anlaşması'nın eşsiz olarak görülmesinin ana nedeni, bu anlaşmaya katılan 195 ülkeden 187'sinin sera gazı kullanımında sınırlama yapma durumunda olması ve bu ülkelerin belirlenen küresel emisyonun %95'inden fazlasına neden olma özelliği taşımasıdır (Karakaya, 2016). Bu araştırmanın temel amacı küresel çapta önemi açık olan Paris Anlaşması hakkında bilgi vermektir. Ardından, bu anlaşmanın sonuçlarını çevre eğitimi bağlamında ele almak ikinci amaç olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Öncelikle Paris Anlaşması hakkında bilgi vermeyi, ardından anlaşmanın sonuçlarını çevre eğitimi bağlamında ele almayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir durumu kendi gerçek içeriği içinde derinlemesine inceleyen ve betimleyen bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yin, 1984a, 1984b). Bu çalışmada durum çalışmasının desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Paris Anlaşması tek bir durum olarak ele alınmış, bütüncül bir bakış açısıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amacı gerçekleştirmek için incelenen Paris Anlaşması'na Birleşmiş Milletlerin İklim Değişikliği resmi ağ sayfasından ulaşılmıştır (bkz. https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement). Böylelikle veri kaynağının orijinalliği kontrol edilmiştir. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için bazı stratejiler uygulanmıştır. Araştırma verilerinin inandırıcılığını kanıtlamak adına iç geçerlik önlemleri alınmıştır. Bunun için, veri toplama sürecinin derinlik odaklı olması ve veri analizi sürecini uzman görüşüne sunulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilere ulaşma sürecinde iç geçerliği sağlamak adına ilgili anlaşma ayrıntılarıyla derinlemesine incelenmiştir ve anlaşma sonuçları kodlanmıştır. Tüm bu analiz süreci iki kez tekrar edilmiştir ve bir uzmanın teyidinden geçmiştir. Yine araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, tutarlık ve teyit edilebilirlik konusunda bir uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın bulguları tam metinde ayrıntılarıyla verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Paris Anlaşması'nın olası sonuçları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Kod1-Sera gazı emisyonunu azaltma: Anlaşmaya katılan ülkeler bu konuda sorumluluk almayı kabul etmiştir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre alacakları sorumluluklar da farklılık göstermektedir. Özellikle 2050 yılından sonra "karbon nötr" kavramı adı altında sıfır salınım yapmaları öngörülmektedir.

Kod2-Yerkürenin sıcaklığını sabit tutma: Çevre sorunlarının ortaya çıkışı ve artışında büyük rolü olan Sanayi Devriminden sonra yerkürenin sıcaklığında da büyük değişimler gerçekleşmiştir.

Kod3-Düşük karbonlu kalkınma için ekonomik destek sağlama: Bu bağlamda gelişmiş ülkeler iklim değişikliğinin getirdiği tüm olumsuzluklardan daha çok etkilenecek olan az gelişmiş ülkelere yardımcı olmak durumundadırlar.

Kod 4-Ülkelerin emisyon azaltma adına almış oldukları sorumlulukların izlenmesi: Ülkelere yönelik belirlenen hedeflerin hesap verebilir ve kontrol edilebilir olması diğer sonuçtur.

Anlaşmanın sonuçları incelendiğinde bireylerin davranışlarında köklü değişikliklerin olmasının beklendiği şüphesiz açıktır. Sera gazı salınımının azaltılması fosil yakıtların bilinçsizce kullanılmasının engellenmesi ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda, çevre dostu davranışlara sahip bireyler yetiştirmenin önemi vurgulanmalıdır. Çevre sorunlarının çözümünde önemli bir araç olan çevre eğitiminin temel amacı çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Çevre bilincine sahip bireylerin oluşturduğu toplumlar, sadece iklim değişikliğine değil, tüm çevre sorunlarının ortadan kaldırılması adına büyük rol oynayacaklardır. Bu nedenle alınan kararların uygulanmasında belki de en büyük adımlardan biri bireylerin bilinçlendirilmesi olmalıdır (Erten, 2004, 2019).

Anahtar Kelimeler: çevre, çevre eğitimi, Paris anlaşması

Kaynakça

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi, 65-66.
Erten, S. (2019). Çevre ve çevre bilinci. C. Aydoğdu & S. Kıngır (Ed.). Fen öğretimi kitabı içinde, s. 305-344. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karaismailoğlu, E. S. (2018). Öğretmenlerin Çevre Bilinci Düzeyinin Belirlenmesi- Ankara Etimesgut Örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisan tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Karakaya, E. (2016). Paris İklim Anlaşması: İçeriği Ve Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme . Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 3 (1) , 1-12 .

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (1981a). The Case Study as a Serious Research Strategy, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization,3 (1), 97- 114.* İnternetten 6 Mayıs 2018 tarihinde http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107554708100300106?journalCode=scxa adresinden indirilmiştir.

Yin, R. K. (1981b). The Case Study Crisis: Some Answers, *Administrative Science Quarterly, 26 (1), 58-65.* İnternetten 20 Nisan 2018 tarihinde http://www.jstor.org/stable/2392599?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden indirilmiştir.

Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilirliğe İlişkin Görüşlerine Etkisi

Yasemin Yılmaz Özdem

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Şengül Saime Anagün

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

"Sürdürülebilir kalkınma" kavramı ilk kez 1992 yılında farklı grupların da katılımıyla Rio'da gerçekleştirilen Çevre ve Kalkınma Konferansında detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Bu konferansın sonuç bildirgesinde sürdürülebilir kalkınma kavramının eğitime entegrasyonu için çevreye yönelik tutum, değer ve davranışların güçlendirilmesi için toplumsal bilinç kazandırmanın önemine değinilmiştir. 2002 yılında Johannesburg'da Rio+10 olarak da bilinen Dünya Sürdürülebilir Kalkınma zirvesi gerçekleştirilmiş ve bu zirvede doğal kaynakların korunması, yiyecek, su, barınma, enerji, sağlık, hijyen ekonomik konulardaki güvenlik olmak üzere sürdürülebilir kalkınmanın çevre, toplum ve ekonomik boyutları ele alınmıştır.2015 yılında ise 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi 2030 yılına dek gerçekleştirilmek üzere belirlenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde en önemli sorumluluk eğitim ve eğitimcilere düşmektedir. Gelecek nesillerin sürdürülebilir bir dünyada yaşayabilmeleri için çevre sorunlarının çözümünde gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılmaları ancak ve ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir.

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE) alanyazını incelendiğinde üç başlığın öne çıktığı görülmektedir. Bunlar; (1) SKE'nin erken çocukluk döneminden başlayıp tüm eğitim basamakları ile bütünleştirilmesi (Boyd, Hirst ve Siraj-Blatchford, 2017) ve çocukların sürdürülebilir kalınma hedefleri ile uyumlu becerilerle donatılması (Hofman-Bergholm, 2018), (2) sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracak dönüştürücü pedagojik yaklaşımların geliştirilmesi (UNESCO, 2017) ve (3) sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile uyumlu nesillerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesi (Fuertes-Camacho, Graell-Martin, Fuentos-Loss ve Balaguer-Fabregas, 2019, akt. Yaylacı ve Feriver, 2020). SKE kavramında erken çocukluk döneminin öne çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni erken yaşlarda edinilen bilgi, beceri ve tutumların daha kalıcı olduğunun çeşitli araştırmalarla kanıtlanmış olması biçiminde açıklanabilir (Berk ve Meyers, 2013; Breuer ve Mavinga, 2010). Lieflander ve Bogner (2014) araştırmalarında erken çocukluk dönemi çocuklarının daha ileri yaşlardaki çocuklara oranla çevresel konulara daha duyarlı olduklarını ve çevre ile ilgili etkinliklere katılım konusunda daha istekli olduklarını ortaya koymuşlardır. Benzer biçimde Madden ve Liang (2017) üç-sekiz yaş çocukları ile gerçekleştirdikleri SKE uygulamaları sonrasında çocukların doğa ile ilgili kavramları daha detaylı bir biçimde açıklayabildiklerini ve bu nedenle SKE'in okul öncesi dönemde başlatılmasının uygun olacağı görüşünü ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara dayalı olarak okul öncesi çocuklarının eğitiminde görev alan öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmeleri konusu da önem kazanmaktadır. Nitelikli bir öğretmen eğitimi nitelikli bir çevre eğitimini destekleyecektir.

Eğitim Fakülteleri öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmesini üstlenen kurumlardır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri de bu kurumlarda yetiştirilmekte ve mesleklerini icra etmeye hazırlanmaktadırlar. 2018 yılı Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları incelendiğinde çevre eğitiminin doğrudan ve dolaylı olarak verildiği dersler olduğu görülmektedir (YÖK, 2018). Bu tür dersler aracılığı ile öğretmen adaylarının çevreye yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi ve çevre okuryazarı olmalarının desteklenmesi amaçlanmaktadır. Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi Dersi de çevre eğitimini doğrudan destekleyen derslerden biri olarak programda yerini almıştır. Bu ders kapsamında çevre eğitimine yönelik temel bilgilerin kazandırılmasının yanı sıra öğretmen adaylarının çevreye yönelik etkinlikler hazırlama ve uygulama yeterliklerinin de artırılması amaçlanmaktadır. Okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bazı çalışmalar öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilgi sahibi olmalarına karşın bu bilgileri öğrencilerine yansıtma konusunda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur (Erten, 2005; Oncu ve Ünlüer, 2015). Oysa okul öncesi dönem çocuklarına çevre ile etkileşimli ortamlar hazırlanması ve çevre ile bağ kurmalarının sağlanmasında öğretmenlerin rol ve sorumlulukları oldukça önemlidir (Yazıcı ve Cappellaro, 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitiminin önemine yönelik farkındalıklarının olması, bu eğitimin verilmesi konusunda istekli olması ve çevreye yönelik yöntemleri nasıl uygulayacağını bilmesi erken çocukluk dönemi çevre eğitiminin başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden biridir. Bu gereksinimlerden ortaya çıkan bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersi kapsamında yaptıkları uygulamaların onların sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik görüşlerine hangi boyutlarda katkı sağladığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma bir çoklu durum araştırmasıdır (multiple case study). Çoklu durum çalışmaları tek bir durumun sağlayabileceğinden daha derinlemesine bir anlayış geliştirmek için birden azla durumun belirlenen sınırlar içinde incelendiği durum araştırmasıdır (Mills, Durepos ve Wiebe, 2010). Çoklu durum araştırmaları aynı zamanda durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları da ortaya koyarak durumun farklı yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Hunziker ve Blankenagel, 2021).

Çoklu durum araştırması olarak tasarlanan bu araştırma ile Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ile ilgili görüşlerine hangi boyutlarda katkı sağladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çoklu durum, Türkiye'nin Ege Bölgesinde yer alan iki farklı üniversitede (A üniversitesinden 44 ve B üniversitesinden 44 olmak üzere toplam 88 öğretmen adayı) benzer konu başlıkları ve yöntemlerle uygulanan dersi alan okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Ders kapsamında öğretmen adaylarına öncelikle temel çevre ile ilgili kavramlar konusunda, daha sonra sırasıyla toprak, su, hava, iklim değişikliği, sürdürülebilirlik, ekosistemler konularında uygulamaların ve pedagojik yaklaşımlara ilişkin tartışmaların da dahil edildiği konu başlıklarında eğitim verilmiştir. Uygulamalar arasında öğretmen adaylarından kendi ekosistemlerini oluşturmaları, geri dönüşüm amacıyla kullanılmış kağıtlardan yeniden kâğıt elde etmeleri, kompost yapmaları, bir tohum filizlendirmeleri, çevrelerindeki biyolojik çeşitliliği gözlemlemeleri, su döngüsünü modellemeleri gibi etkinlikler gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Araştırmada veriler, verilen eğitimler sonrasında öğretmen adaylarından derse ve derste öğrendikleri kavramlara ilişkin görüşlerinin dijital portfolyo yöntemi ile görsel ve yazılı olarak toplanması yoluyla elde edilmiştir. Öğretmen adayları hazırladıkları dijital portfolyolarda gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görselleri, tarih ve gelişme aşamaları ile bir günlük şeklinde kaydetmiş ve sonunda bu uygulamalara ve öğrendiklerine ilişkin görüşlerini yazılı olarak portfolyolarına eklemişlerdir. Veriler, her bir öğretmen adayının portfolyosundaki yazılı dokümanlarının sürdürülebilirlik görüşlerini ortaya çıkarmak üzere kodlanması ile elde edilmiştir. Sürdürülebilirlik, üst kategorilerde çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik boyutları ile ele alınmıştır ancak alt kodlamalarda bu boyutlar detaylandırılarak sürdürülebilirliğin hangi özel probleme yönelik olduğu kodlanmıştır. Bazı cümleler birden fazla boyutta da yer alabilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk bulguları öğretmen adaylarının sürdürülebilirliğin her üç kategorisinde de görüşlerinin çevre eğitimi dersi kapsamında yapılan uygulamalar ve dersler ile oluştuğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sürdürülebilirliğin çevre boyutu ile ilişkili görüşlerine şu örnek gösterilebilir:

A-AI	Bitki yetiştirmek, dünyaya bir nefes daha katmak çok güzeldi. İlk defa bir bitki yetiştirdim ve gözüm gibi bakmak için elimden geleni yaptım, o sorumluluğu almak istedim…	Ekosistem oluşturma

Öğretmen adaylarının sürdürülebilirliğin sosyal boyutu ile ilişkili görüşlerine şu örnek gösterilebilir:

A-IP	Öncelikle belirtmek isterim ki kâğıt yapmak çok eğlenceliydi. Hayatta hep geri dönüşüm alanında bir şeyler yapmak istemiştim. Şimdiyse öğrencilerime de kolaylıkla yaptırabileceğim bir geri dönüşüm etkinliği kazandım.	Kâğıt geri dönüşümü

Öğretmen adaylarının sürdürülebilirliğin ekonomi boyutu ile ilişkili görüşlerine şu örnek gösterilebilir:

A-AI	Daha uygun fiyatlı ürünleri bulmak adına çok çaba gösterdiğimizi düşünüyorum.	Kâğıt geri dönüşüm

A üniversitesinde öğretmen adayları uygulamalar sonucunda özellikle sürdürülebilirliğin çevre ve ekonomi boyutlarında görüşlerinin oluştuğunu, buna karşın sosyal boyutta daha az sayıda görüş oluşturduklarını göstermektedir. B üniversitesinden öğretmen adaylarına ilişkin verilerin analizi devam etmektedir.

Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi dersi okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik konusunda görüş oluşturmasında faydalı olmuştur. Öğretmen adaylarının sürdürülebilirliğin sosyal boyutuna ilişkin belirttikleri görüşlerin azlığı, ders kapsamında bu boyuta yönelik daha fazla uygulama ve tartışma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, erken çocukluk, sürdürülebilirlik

Kaynakça

Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: status of research and future directions. *American Journal of Play*, *6*(1), 98-110.

Boyd, D., Hirst, N., & Siraj-Blatchford, J. (2017). *Understanding Sustainability in Early Childhood Education.* Taylor & Francis.

Breuer, T., & Mavinga, F. B. (2010). Education for the conservation of great apes and other wildlife in Northern Congo—the importance of nature clubs. *American Journal of Primatology*, *72*(5), 454-461.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 91-100.

Fuertes-Camacho, M. T., Graell-Martín, M., Fuentes-Loss, M., & Balaguer-Fàbregas, M. C. (2019). Integrating sustainability into higher education curricula through the project method, a global learning strategy. *Sustainability*, *11*(3), 767.

Hofman-Bergholm, M. (2018). Changes in Thoughts and Actions as Requirements for a Sustainable Future: A Review of Recent Research on the Finnish Educational System and Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *20*(2), 19-30.

Hunziker, S., & Blankenagel, M. (2021). Experimental Research Design. In *Research Design in Business and Management* (pp. 221-234). Springer Gabler, Wiesbaden.

Liefländer, A. K., & Bogner, F. X. (2014). The effects of children's age and sex on acquiring pro-environmental attitudes through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, *45*(2), 105-117.

Madden, L., & Liang, J. (2017). Young children's ideas about environment: Perspectives from three early childhood educational settings. *Environmental Education Research*, *23*(8), 1055-1071.

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of case study research*. Sage Publications.

Oncu, E. C., & Unluer, E. (2015). Environmental views and awareness of preschool teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 2653-2657.

UNESCO. (2012). *UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005–2014) Progress Report*. Paris: UNESCO.

Yazıcı, Z., Cappellaro, E. (2020). Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitiminde Öğretmen. İçinde *Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi* (ss.176-193), R.Ongan (Editör). Pegem A: Ankara.

YÖK (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

KKTC İlköğretim Okullarında Çevre Eğitiminin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ergün Aligüllü — MEB

Nazım Kaşot — Çevre Koruma Dairesi Turizm Kültür Gençlik ve Çevre Bakanlığı

ÖZET

Problem Durumu

Çevre eğitiminin, tüm yaş gruplarına göre düzenlenmiş ve çeşitlendirilmiş olması, çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek açısından oldukça önemlidir. Dünyada yaşanan çevre sorunlarının azalması için en etkili yöntemlerden biri de erken yaşta çevre eğitimine başlanması ve çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmesi olduğu yapılan çalışmalar incelendiği zaman açık bir şekilde görülmektedir (Özbuğutu, Karahan & Tan, 2014: 405). UNESCO tarafından yapılan araştırmalar sonucunda daha sürdürebilir bir geleceğe sahip olmak için çevre bilincine sahip insan yetiştirmek gereklidir (Yıldırım, 2015: 10). Bu yüzden mevcut eğitim programlarında, çevre eğitimine gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda iyi bir çevre bilincine sahip, çevre eğitim programlarını uygulayan ve okulda yaptığı eğitimlerle bunu destekleyen öğretmen ve yöneticilere de ihtiyaç vardır. Yaşanabilir daha temiz bir çevre için bireyin erken yaşlarda çevre ile ilgili temel kavramları öğrenmesi gereklidir. İlkokul çağındaki çocuklara çevre bilinci kazandırabilmek için çevre ile ilgili etkinlikler düzenlemek, çevreyi sevdirici oyunlar oynatmak, çevre dostu davranışları öğretmek ve tüm bunları sistemli ve planlı bir süreç içerisinde düzenlemek oldukça önemlidir (Erten, 2004: 4). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çevre bilincine sahip bireyler olması, talebelerin hem çevre farkındalığının artmasına hem de çevre bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmesine imkân sağlamaktadır (Alioğlu, 2021). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşanan çevre sorunları çevre eğitiminin gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda ilkokul yıllarından başlayarak öğrencilerin çevre bilinçli yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Çevre bilinçli öğrenciler yetiştirebilmek için de çevre bilinçli öğretmenler gerekmektedir (Kaşot, 2016). Çevre eğitiminin ve ilkokul döneminin bireyin hayatındaki önemi doğrultusunda bu araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı ilkokullarda görevli olan öğretmen ve yöneticilerin ilkokul döneminde uygulanan çevre eğitimi ile ilgili görüşlerini incelemek ve konuya katkı sağlayabilmek için yapılması gerekenleri tespit etmektir.

Yöntem

Yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak ilkokul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Nitel veri toplama yöntemleri ile yapılan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, KKTC MEB İÖD'ye bağlı 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Lefkoşa, Girne, Gazi Mağusa, İskele, Güzelyurt ve Lefke ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, KKTC MEB İÖD'ye bağlı 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Lefkoşa, Girne, Gazi Mağusa, İskele, Güzelyurt ve Lefke ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 50 ilkokul öğretmeni ve 22 ilkokul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar kartopu örneklemesine göre seçilmiştir. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin ve ilkokul yöneticilerinin çevre eğitimine yönelik görüşlerinin incelenebilmesi için hem yarı-yapılandırılmış hem de açık uçlu olacak şekilde hazırlanmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, 16 Mart – 18 Mayıs 2021 tarihlerini kapsayan sürede, ilkokul öğretmenleri ve ilkokul yöneticileri ile müsait oldukları saatlerde yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. İlkokullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin çevre eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı ve katılımcılar arasında yüz yüze olacak şekilde görüşme yapılmıştır. Pandemi nedeniyle yüz yüze görüşme yapılamayan yöneticiler ve öğretmenlerle zoom üzerinden görüntülü ve sesli olacak şekilde iletişime geçilmiştir. Katılımcılar yapılan görüşmelerin kayıt altına alınmasını istemediklerinden görüşmeler kayıt altına alınmamıştır. Katılımcılara kimlik gizliliğinin sağlanması amacıyla katılımcılar gerçek isimleri yerine araştırma kapsamında verilen İÖ1 (öğretmen), İY1 (yönetici) gibi kodlamalar verilmiştir. Bu araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşmelerde toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulması ve derin odaklı veri toplanması veri analizinin geçerliği için gereklidir. Bu bağlamda araştırmada katılımcılarla uzun süre etkileşim kurularak görüşme yapılmış ve derin odaklı veri toplanmıştır. Elde edilen verileri analiz edebilmek için uzman görüşü alınmış ve katılımcılara görüşme süresince belirtmiş oldukları görüşler teyit ettirilmiştir. Buna ek olarak katılımcıların mimik, duygu durumları ve beden dilleri de betimlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre veri analizinin güvenirliği için farklı bir araştırmacının araştırmasında elde ettiği verilerle aynı temaların bulunup bulunmadığı kontrol edilmeli ve tutarlık sağlanmalıdır. Bu bağlamda farklı bir araştırmacının yapmış olduğu araştırmadaki veriler ile aynı temaların bulunup bulunmadığı kontrol edilmiş ve tutarlık incelemesi yapılmıştır. Veri analiz süreci aşamaları detaylı

bir şekilde açıklandığı için başka bir araştırmacının da aynı aşamaları benzer şekilde yeniden gerçekleştirebilmesine imkan sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların çevre eğitimi hakkındaki hazırbulunuşluk seviyelerinin iyi derecede olduğu, çevre eğitimi alan katılımcılarda çevre duyarlılığının daha yüksek düzeyde olduğu, etkili çevre eğitimi yapılabilmesi için eğitimcilerin çevre eğitimi alması gerektiği, çocuklarda çevre eğitimi uygulamalarına ilkokul döneminden önce başlanması gerektiği, mevcut eğitim programlarında yer alan çevre eğitiminin yeterli olmadığı, çevre eğitiminin etkililiğinin artırılması için programların güncellenmesi ve çevre eğitimi uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği, çevre eğitimi uygulamalarını olumsuz etkileyen unsurların olduğu, çevre sorunlarının çözülebilmesi için çevre bilincine sahip bireylere ihtiyaç olduğu ve çevre bilinci oluşturmak için çevre eğitiminin mutlaka uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin bu konularda daha çok hizmet içi eğitim alması gerektiği de belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Sorunları, Çevre Eğitimi, Çevre Kirliliği, KKTC

Kaynakça

Akıncı, S. (1998). Keman Eğitimine, "Öğrenmenin Geliştirilmesini Sağlayan Koşullar" Açısından Bakışı. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (7), 1-10.

Akınoğlu, O. & Sarı, A. (2013). İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30(30), 5-29.

Akış, S. (2000). Kuzey Kıbrıs'ta Çevre Bilinci. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 1(1), 7-17.

Aksu, Y. (2009). Fen Ve Teknoloji İle Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: Burdur İli Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Aktaş, F. (2019). İlköğretim Programlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından, Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Boyutunda İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alioğlu, M. (2021). İlkokul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Lefkoşa Örneği (Yüksek Lisan Tezi), Akdeniz Karpaz Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Ansarı, B. (2013). Işık Kirliliği (Karanlık Kirliliği) ve Çevreye Olan Etkileri. Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 28 (1),11-22.

Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (1), 1-15.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (2), 368-388.

Baş, O. (2011). Ortaöğretim Kurumlarında Çevre Bilincinin Yöneticiler ve Öğretmenler Tarafından Algılanma ve Benimsenme Düzeyi (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başaran, K. Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, (47), 480-495.

Başol, K. ,Durman, M. & Çelik, M. (2005). Kalkınma Sürecinin Lokomotifi; Doğal Kaynaklar. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 61-71.

Baykal, H. & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da Çevre Sorunları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 1-17.

Bozkurt, O. (2009). Çevre Eğitimi. Mustafa Aydoğdu & Kudret Gezer (Ed.), Çevre Bilimi içinde (s. 209-223). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bükük, A. (2012). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenler Tarafından Çevre Bilincinin Algılanması: Güzelyurt Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Kaşot, N. (2012). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Eğitim Gören İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevre ve Biyolojik Çeşitliliğe Yönelik Tutumları Ve Çevre Bilgi Düzeylerinin Saptanması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Kaşot, N. (2016). Ortaöğretim Öğretmenlerine Yönelik Geliştirilen Sürdürülebilir Çevre Eğitim Programının Etkililiği (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Kayan, A. (2018). Çevre Sorunlarına Eğitimle Farkındalık Oluşturma. Journal of Awareness, Cilt:3, Sayı: Özel, 481-496. DOI: 10.26809/joa.2018548658

Kaypak, Ş. (2010). Kent ve Çevre Sorunları. Basılı Ders Notları. MKÜ, Antakya.

Kaypak, Ş. (2013). Çevre Sorunlarının Çözümünde Küresel Çevre politikalarının Önemi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (31), 17-34.

Larijani, M. & Yeshodhara, K. (2008). An Empirical Study of Environmental Attitude among Higher Primary School Teachers of India and Iran. Kamla-Raj, 24(3), 195-200.

Mitsadalı, B. (2003). KKTC'de İlk ve Ortaöğretim Ders Programlarında Çevre Eğitiminin Yönetimi (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

McKeown-Ice, R. (2000). Environmental Education İn The United States: A Survey Of Preserves Teacher Education Programs, The Journal of Environmental Education, 32 (1), 4-11.

5-6 Yaş Grubu Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Ekran Maruziyeti

Fatma Topal Camcı

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağda teknoloji hızla gelişmekte ve insanların hayatlarındaki yeri her geçen gün artmaktadır. Teknolojideki bu gelişmeler dijital ekranlar karşısında geçirilen süreyi de arttırmaktadır. Bu durum sadece yetişkinler için değil çocuklar için de bu doğrultuda ilerlemekte ve çocukların ekran maruziyetinin arttığı görülmetedir (Mayes ve diğerleri, 2001). Çocukların ihtiyaç duydukları doğal çevreye ulaşmaları noktasında yaşanan zorluk, dış ortamların her zaman güvenli olmayışı ve covid-19 pandemi şartları çocukların dijital ekranlar karşısında daha çok zaman geçirmelerine neden olmuştur. Teknoloji sayesinde çocuklar zengin içeriklerle tanışmakta, birçok kaynağa kolaylıkla ulaşmaktadır. Teknolojik araçlar doğru kullanıldığında çocuklar için yararlı imkanlar sunarak yaşamlarına katkıda bulmaktadır. Ancak dijital ekranların etkileri maalesef her zaman olumlu sonuçlanmamaktadır ve onlar için asıl öğretici olan, onların zamanlarını effektif kullanarak onlara yaşamsal deneyimler ve gözlem imkanları sunmak olacaktır (Ennemoser ve Schneider, 2007).

Gerek araştırma sonuçlarından elde edilen bilgiler gerekse medya aracılığıyla ulaşılan bilgiler dijital içeriklerin ve ekranların olumsuz etkilerinin toplum tarafından bilindiğini ortaya koymaktadır. Ailelerin teknoloji çağında yaşıyor olmaları çocuklarını yetiştirirken endişelenmelerine neden olmaktadır. Ebeveynler, "çocuklar ekranlardan korunmalı ama çağın getirilerinden de geri kalmamalı" gibi düşünceler arasında sıkışmakta, doğruyu bulmakta zorluk çekmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda uzmanlar iki yaşından önce çocukların dijital ekranlardan tamamen uzak tutulmasını, ekranlarla tanıştıktan sonraki zamanlarda ekran karşısında geçirilen sürenin sınırlandırılması ve izlenilen içeriklerin doğru seçilmesi gerektiğini belirtmektedir (Goodwin, 2018).

Çocuklar ekranlar karşısında iletişim kurmadan, hareket etmeden, duygularını fark etmeden, üretmeden, keşfetmeden, sorgulamadan ya da bu becerilerin çoğunu sanal olarak kullanarak zaman geçirmektedirler. Ancak hiçbir sanal yaşantı gerçek deneyimlerin yerini tutabilecek güçte değildir. Araştırmalar ekran maruziyetinin çocukların gelişimlerine zarar vererek yavaş ilerleyen dil gelişimine, pasifliğe, aşırı heyecanlı ruh haline, konsantrasyon bozukluğuna, uyku sorunlarına, neden olduğu görüşlerini desteklemektedir (Robidoux, 2019).

Ekran karşısında geçirdikleri sürenin hareketsiz ve pasif olması çocukların gelişimlerini birçok noktada etkilemektedir. Çocuklar koşarak, tırmanarak, zıplayarak enerjilerini atmaya, deneyim sağlamaya ve bu sayede daha çok güçlenmeye yönelik bir eğilim içindedir. Bu ihtiyaçları karşılanmayan çocuklar sahip oldukları becerileri kaybetmeye, ilgi alanlarına yönelmemeye başlamaktadırlar. Bu durum çocukların arkadaşlarıyla, doğada, sosyal oyunlarda, fiziksel aktivitelerle geçirdikleri sürenin azalmasına neden olmaktadır. Arkadaş ortamı çocuğun sosyal, duygusal yönünün geliştiği, iletişim becerilerin güçlendiği, problemleri çözdüğü, bilişsel becerilerini kullandığı yerlerdir. Çocuklar arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlarla gerçek hayatı prova ederler, problem çözerler, duygularını kontrol etmeyi öğrenirler, liderlik yaparlar, kurallar koyarlar, kurallara ayak uydururlar ya da itiraz ederler, çatışma yaşarlar ve üstesinden gelmeyi, baş etmeyi öğrenirler. Yaşadıkları her şey gerçektir, tüm gelişim alanları aktiftir, öğrendikleri kalıcıdır. Doğal ve gerçek öğrenme ortamları çocukların dünyayı meraklı gözlerle keşfetmelerini sağlar, araştırma duygularını körükler, tecrübelerini arttırır. Sosyal oyunlar ve grup oyunları çocukların liderlik duygusunu, özgüvenlerini, özdenetimlerini desteklemektedir (Hamer ve diğerleri, 2009).

Çocuklarımızın hem fiziksel hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan sağlıklı gelişimlerini sağlamak için her gün yeni gelişmeler sağlanmakta, yeni materyaller üretilmekte, yeni kitaplar basılmaktadır. Ailelerin, okulların ve çevrenin farklı noktalarda çaba sarf ettikleri görülmektedir. Bu kapsamda iyi niyetli gerekçelerle çocuklara sunulan dijital ekranların hangi noktada ve ne boyutta çocukların gelişimlerini ve hayatlarını etkilediklerini bilmek önemlidir. Yürütülen çalışma ile 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının ekrana maruziyetleri ne düzeydedir; çocuklarının ekran maruziyeti düzeyleri ile demografik özellikleri, yatak odasında elektronik cihaz bulunma durumu ve ekran maruziyeti başlangıç dönemi arasında bir ilişki var mıdır sorularını açıklamak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada amaç doğrultusunda nicel bir araştırma modeli olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. (Büyüköztürk ve ark., 2019). İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla değişken arasındaki değişimi ve değişimin derecesini araştıran genel tarama modellerinden biridir. Bu modele göre değişkenler "korelasyon" ve "karşılaştırma" türleri olmak üzere iki farklı şekilde incelenebilmektedir. Değişkenlerin birlikte değişimleri inceleniyorsa ilişkisel tarama modelinin korelasyonel türü

gerçekleştirilir. Eğer bağımsız değişkene göre bağımlı değişkendeki farklılaşma inceleniyorsa karşılaştırma türü gerçekleştirilir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuç

Yaşamın ilk yıllarında ekran karşısında geçirilen süreç hem fiziksel hem de bilişsel ve duyuşsal gelişimi olumsuz etkilemektedir. Etkileşime ve harekete ihtiyaç duyulan gelişimsel süreçte, ekran maruziyeti sonucunda; huzursuz ve saldırgan davranışlarda artış, motor becerilerde ve yürütücü bilişte gecikme gibi olumsuz durumlarla karşılaşılmaktadır. İlerleyen süreçte çocukların; sosyalleşmekte zorlandığı, içe kapanık ruh haline büründüğü, duygularını ifade etmekte ve problem çözmekte zorlandığı fark edilmiştir. Araştırmalar ekran karşısında geçirilen süre arttıkça olumsuz etkilerin geri dönüşü zor sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Wachs ve Uzgiris, 2021). Tüm bu sonuçlara rağmen günümüzde ekrana maruz kalma oranları 1 yaşından küçük çocuklarda yüzde 50'nin üzerine çıkarken 2 yaşından büyük çocuklarda yüzde 100'e yaklaşmıştır (Rideout, V. J., 2007). Sonuçlara ve oranlara bakıldığında ebeveynlerin ve toplumun genelinin bu konuda farkındalığının yeterince oluşturulamadığını ve daha fazla bilinçlendirme çalışmasına ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Çalışma sonuçlarının farkındalık ve bilinçlendirme çalışmalarına yön vereceği, konuya dikkat çekerek okul öncesi çocukların sağlıklı gelişimleri için doğru yönlendirme sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.Ankara: Pegem Yayınları.

Ennemoser, M. & Schneider, W. (2007). Relationships between television viewing and reading: Findings of a 4-year longitudinal study. J Educ Psycho, 207-221.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Goodwin, K. (2018). Dijital dünyada çocuk büyütmek.İstanbul: Aganta Kitap Yayınevi.

Hamer, M., Stamatakis, E.& Mishra, G. (2009). Psychological distress, television viewing, and physical activity in children aged 4 to 12 years. Pediatrics, 1263- 1268.

Robidoux, H. (2019). Screen time: The ımpact of digital technology on children and strategies in care. Journal of Psychosocial Nursing, 57(11).

Wachs, T. O. & Uzgiris, I. E. (2021). Cognitive develepment in infants of different age levels from different environmental backgrounds an explanatory investigation. Quarterly of Behavior and Development, 17(4), 283-317.

Anahtar Kelimeler: ekran maruziyeti, okul öncesi dönem